



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# Vuorovaikutus- ja leikkitaitojen vahvistaminen monikielisten lasten kielen kehityksen tukena

Pietilä, Hanna

2018 Laurea





Laurea-ammattikorkeakoulu

**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU

*Yhdessä enemmän*

Vuorovaikutus- ja leikkitaitojen vahvistaminen monikielisten lasten  
kielen kehityksen tukena

Hanna Pietilä  
Sosionomi  
Opinnäytetyö  
Maaliskuu, 2018

Hanna Pietilä

**Vuorovaikutus- ja leikkitaitojen vahvistaminen monikielisten lasten kielen kehityksen tukena**

Vuosi

2018

Sivumäärä

61

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia, kuinka vuorovaikutus- ja leikkitaitojen vahvistamisella voidaan tukea monikielisten lasten suomen kielen kehitystä. Monikielisyys ja -kulttuurisuus ovat jatkuvasti kasvavaa yhteiskunnassa, ja se tulisi osata ottaa huomioon varhaiskasvatuksen arjessa. Osa monikielisistä lapsista tutustuu suomen kieleen vasta varhaiskasvatuksessa, ja vaillinaisen kielitaidon vuoksi he voivatkin jäädä lapsiryhmän leikkien ulkopuolella. Niin kielellisten, mutta myös vuorovaikutus- ja leikkitaitojen tukemisen avulla voidaan auttaa monikielisiä lapsia luomaan monimuotoisia taitoja yhteisön jäseneksi pääsemiseksi. Lisäksi valtakieltä puhuvat lapset pystyvät näiden monipuolisten keinojen kautta helpommin lukemaan kieltä osaamattomien leikkialoitteita, ja ottamaan kaikki mukaan toimintaansa.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentui vuorovaikutuksen, leikin ja kielen yhteydelle. Leikin ollessa lapselle niin luontainen tapa toimia, kuin oppimisen väline, sekä oppimisen vuorovaikutukseen perustuva pohja, loivat ne luontaisen yhteyden kielen opettelulle. Kielen avulla lapset taas jäsentelevät havaintojaan, mutta myös oppivat uusia asioita. Kaikista osaluista muodostuu toisiinsa vaikuttava rakenne, jossa jokaista tarvitaan toisen alueen kehittymiseen.

Opinnäytetyön toteutus tapahtui laadullisena, toiminnallisena, tutkimuksena, jossa aineistonkeruuseen käytettiin videoinnin kautta tapahtuvaa havainnointia. Sisällönanalyysin kautta videoista analysoitiin leikin ja kielen kehitystä. Aineistonkeruuta varten pidettiin viisi leikki-tuokiota, joissa mukana olivat kolme monikielistä lasta. Lapset olivat iältään 2-4-vuotiaita, ja heidän suomen kielen taidoissaan oli suuriakin eroja. Tuokioiden teemana oli kotileikki, jonka rakennetta selkeyttämään tehtiin kuvakirjanen, jota käytettiin jokaisessa tuokiossa. Kirjasen kautta myös pystyttiin nimeämään toimintaa ja tavaroita, ja näin tuettiin lasten kielellistä kehitystä leikissä tapahtuvan sanoittamisen ja aikuisen mallin lisäksi.

Tuokioiden myötä lasten kielelliset taidot kehittyivät, sekä leikki muuttui pitkäkestoisemmaksi. Rinnakkaisleikin lisäksi mukaan tuli myös yhteisleikkiä ja lasten aloitteet lisääntyivät. Leikkitaitojen tukeminen tulisikin olla koko toimintakauden kestävä, jolloin tuokioista saadut hyödyt lisääntyisivät ja lasten yhteisöllisyys kasvaisi. Toiminnan myötä myös kielelliset kyvyt kehittyisivät entistä enemmän. Lapset kehittyvät yksilölliseen tahtiin, ja pidempikestoisen toiminnan myötä jokainen pystyisi opettelemaan taitoja oman kehityksensä mukaisesti.

Asiasanat: kielen kehityksen tukeminen, leikki, monikielisyys, vuorovaikutustaidot

Hanna Pietilä

**Strengthening the interpersonal and play skills as a way to support the development of linguistic skills of multilingual children**

Year	2018	Pages	61
------	------	-------	----

---

The purpose of this thesis was to research how we can support the development of linguistic skills of multilingual children, by strengthening their interpersonal and play skills. Multilingualism and multiculturalism are constantly growing phenomena in society and it should be taken into consideration in everyday life in early childhood education. A section of multilingual children will not be familiar with Finnish language until early childhood education and because of their incomplete abilities to speak the language, they can be left out of play time among peers. Supporting the linguistic as well as interpersonal and play skills, we can help creating diversified skills which can be used to get into the community of peers. That way children who speak the dominant language of the country, can also read more easily into play initiatives of those who can't speak the language, and that way they can include everybody in their play activities.

The theoretical framework of this thesis was built upon the connection between interaction, play and language. Play is seen to be a natural way for children to act but it's also a learning tool for them. Learning is an interactive process, so play and interaction creates a natural way to learn language. With language children are making their own observations, but also learning new things. So all of the theoretical parts are forming a structure, where all of them are connected to each other and every part is needed to develop others.

The implementation of this thesis was made through qualitative, functional, research where the data collection was done by observation through videotaping. With content analysis from the videos, the development of play and linguistic skills could be analysed. For the data collection, five play sessions were held, in which three multilingual children attended. The children were from 2 to 4 years old and there were great differences in their Finnish skills. The theme for the sessions was playing house. For developing the play, a photo booklet was made, and it was used in every session to clarify the structure of the play. Naming the action and toys or things used, was easier with the booklet. This, and all the naming during play, and the example of an adult, helped to support the development.

During the play sessions, the linguistic skills made progress and the play became more long lasting. In addition to parallel play, more joint play between children took place and the number of children's initiatives increased. Supporting the play skills should be durable throughout the operating period, so the pros of the sessions would increase and the sense of communality among children would grow. With activities, the linguistic skills would develop even more. The pace of development is individualistic and with long -term operation, everyone could learn these skills at their own pace.

**Keywords:** interpersonal skills, multilingualism, play, supporting language development

## Sisällys

1	Johdanto .....	7
2	Vuorovaikutustaidot .....	7
2.1	Vuorovaikutustaitojen tukeminen .....	8
2.2	Leikki .....	9
2.2.1	Leikin merkitys kielen kehityksessä .....	11
2.2.2	Leikkitaitojen tukeminen .....	12
2.2.3	Aikuisen rooli leikissä .....	13
3	Lapsen kielellinen kehitys .....	14
3.1	Kielen kehityksen vaiheet .....	14
3.2	Kielen kehityksen tukeminen .....	15
3.2.1	Ennakointi ja tutut säännöt .....	16
3.2.2	Mallintaminen, havainnollistaminen ja toisto .....	17
3.2.3	Oppimisympäristö ja välineistö .....	17
3.2.4	Puhetta tukevat keinot ja apuvälineet .....	18
3.2.5	Aikuisen rooli kielen kehityksessä .....	19
4	Monikielisyys .....	20
4.1	Monikielisyys varhaiskasvatuksessa .....	21
4.2	Haasteet kehityksen kannalta .....	22
4.3	Vahvuudet kehityksen kannalta .....	22
5	Aikaisemmat tutkimukset .....	23
6	Tutkimuskysymys .....	24
7	Eettinen pohdinta .....	24
8	Tutkimusmenetelmä .....	25
9	Tutkielman toteutus .....	26
9.1	Tausta ja tarve .....	30
9.2	Menetelmät .....	31
9.3	Aineiston kerääminen .....	31
9.3.1	Ensimmäinen tuokio .....	32
9.3.2	Toinen tuokio .....	33
9.3.3	Kolmas tuokio .....	33
9.3.4	Neljäs tuokio .....	34
9.3.5	Viides tuokio .....	35
9.4	Aineiston analysointi .....	35
10	Tulokset .....	36
10.1	Kielellisten taitojen kehittyminen .....	37
10.2	Leikin kehittyminen .....	39
10.3	Vuorovaikutuksen kehittyminen .....	40

11	Johtopäätökset .....	42
12	Pohdinta .....	44
	Lähteet .....	47
	Kuviot.. .....	51
	Liitteet.....	52

## 1 Johdanto

Opinnäytetyöni tavoitteena oli tutkia, kuinka leikki- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen kautta voidaan tukea monikielisten lasten suomen kielen kehitystä. Monikulttuurisuus ja monikielisyys ovat jatkuvasti lisääntyvää yhteiskunnassa, ja varhaiskasvatuksessa tämä tulisi ottaa huomioon entistä tarkemmin arjessa. Tutkielmaani varten pidin lapsiryhmälle ohjattuja leikkihetkiä, joita myös havainnoin videoinnin avulla. Havainnoinnin pohjalta halusin saada selville, kuinka arjen leikkitilanteissa voidaan siis tukea lasten kielitaidon kehitystä.

Vuorovaikutuksessa kehittyä niin kieli kuin leikkikin ja monikieliset lapset voivatkin jäädä leikkien ulkopuolelle puuttuvan kielitaidon vuoksi. Siksi on tärkeää tukea niin lasten kielellistä kehitystä, mutta myös vuorovaikutus- ja leikkitaitoja ryhmässä. Näin leikkiin mukaan pääseminen helpottuu, kun kielellisten taitojen ollessa vähäiset, lapsella on muita sosiaalisesti hyväksytyjä tapoja liittyä leikkiin. Valtakieltä puhuvien lastenkin on helpompi ottaa kieltä puhumattomat mukaan, kun pystyvät lukemaan toisesta tämän aikeet.

Leikki nähdään usein lasten keskinäisenä toimintana, jossa pidetään hauskaa. Varhaiskasvatuksessa kasvattajat voivatkin alkaa tekemään muita tehtäviä, kun lapset leikkivät. Leikkihetket tulee kuitenkin nähdä potentiaalisina oppimismahdollisuuksina, sillä todellisuudessa lapsille leikki on luontaisen toimintatavan lisäksi myös oppimisen väline. Siinä pääsee testaamaan uusia asioita turvallisessa ympäristössä, ja mahdollisesti tietynlaisen roolin kautta, jolloin epäonnistumisetkaan eivät haittaa.

Sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana on vahvasti itsesäätely, ja sen kehittymiseen lapsen kielellisten taitojen tulee olla kehittyneet. Kieli tarvitsee kehittyäkseen taas vuorovaikutusta muiden kanssa, joten kaikki nämä taidot linkittyvät vahvasti toisiinsa. Monikielisillä lapsilla oman äidinkielen osaaminen voi olla vahvaa, mutta kavereiden kanssa käytettävä kieli ei ole heti hallussa. Kuten ensikielen oppimisessakin, ensin lapsi ymmärtää enemmän kuin itse tuottaa. Tämä voi luoda tilanteita, joissa osapuolet eivät ymmärrä toistensa aloitteita, ja väärinkäsityksiä voi syntyä. Pelkällä läsnäololla ryhmässä kielellinen osaaminen ei syvenny, vaan tarvitaan systemaattista kielen opetusta, niin yksilöllisten tehtävien kautta, kuin myös arjen tilanteiden hyödyntämisen kautta.

## 2 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutus on ihmisten välistä tiedostettua ja tiedostamatonta viestintää. Se voi olla sanallista tai sanatonta, mutta se on jatkuvaa, kun ihmiset ovat toistensa seurassa. (Launonen, 2007, 17.) Se on siis kykyä ja halua vaihtaa ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä toisten kanssa, sekä toimimista yhdessä vastavuoroisesti (Vuorovaikutustaitoja voi oppia 2017). Se ei

siis rajoitu vain puheeseen, vaan vuorovaikutukseen sisältyy myös ilmeet ja eleet, joten se on kokonaisvaltaista toimintaa (Korkeamäki 2011, 45). Vuorovaikutus alkaa syntymästä, kun vanhemmat ja lapsi vaihtavat esimerkiksi arjen hoivatilanteissa, kuten imetyksen, pukemisen ja vaipanvaihdon yhteydessä, tietoa ja tunteita. Myöhemmin mukaan tulevat myös ohjaamis- kasvattamis- ja opettamistilanteet, joissa vuorovaikutus laajenee entisestään. Ihanteellisissa olosuhteissa lapsi saa kokea vastavuoroisuutta varhaisen vuorovaikutuksen antamisessa ja saamisessa. Tämä luo perustaa muille sosiaalisille suhteille ja niiden syntymiselle. (Laakso 2014b, 60-61, 69.)

Toisten kanssa vuorovaikutuksessa ollessa opitaan monia tärkeitä taitoja, kuten yhteistyötaitoja, johtamista ja seuraamista, mutta toimivan vuorovaikutuksen myötä esimerkiksi lapsiryhmän yhteisöllisyys vahvistuu. Yhteisön jäsenenä lapset oppivat taas sosiaalisen elämän kannalta tärkeitä taitoja, kuten toisten oikeanlaista kohtelua, jakamista, rooleja ja roolien ottamista sekä itseilmaisua. Keskeisenä sosiaalisena kehitystehtävänä alle kouluikää onkin vastavuoroisen leikin mahdollistavien taitojen kartuttaminen. (Ikonen, 2006, 149; Poikkeus 2014, 81.) Haasteet vuorovaikutustaidoissa vaikeuttavatkin yhteisöön pääsyä, ja esimerkiksi leikkiin mukaan liittymistä. Onnistuneeseen vuorovaikutukseen taas liittyy itsesääätelytaitojen kehittyminen. Vygotskyn (1978, 26) mukaan sisäisen puheen kehittyessä, itsesääätelytaidot kehittyvät. Tämä taas auttaa vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Sisäisen puheen kehittymiseen tarvitaan toimivaa vuorovaikutusta lapsen ja hoitajan välillä, jolloin lasta hoitavan ohjaava puhe alkaa vähitellen muuttua lapsen omaksi puheeksi ja sitä kautta sisäiseksi toimintaa ohjaavaksi puheeksi (Aro 2014, 22). Vuorovaikutus ja kieli ovat siis vahvasti sidoksissa toisiinsa, ja kumpaakin tarvitaan tukemaan toisen kehitystä.

Vuorovaikutus ympäristön kanssa ja kielen kehitys ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, ja kielen omaksumiseen tarvitaankin paljon ympäristön virikkeitä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Pelkkä läsnäolo ryhmässä ei riitä, sillä pelkällä toiminnassa mukana olemisella sanastoon tulee mukaan vain sosiaaliin tilanteisiin tarvittavaa osaamista. Näillä taidoilla ei kuitenkaan pärjätä arjessa kuin välttävästi. Riittävän vuorovaikutuksen kannalta tarvitaan myös suunniteltua kielen opettelu. (Gyekye & Nikkilä 2013, 62, Kunnari & Paavola 2012, 57.)

## 2.1 Vuorovaikutustaitojen tukeminen

Osalle lapsista toimivien vuorovaikutustuhteiden luominen on helppoa, mutta osalle taas niiden luominen ja ylläpitäminen ovat haastellisia. Suhteiden luomisen haasteena kokevat lapset voivat vetäytyä jopa kokonaan kontaktista muiden kanssa. (Ikonen 2006, 153.) Lapsen ko- kiessa liittymisen ryhmän toimintaan tai ystävyysuhteiden luomisen vaikeaksi, tulee aikuisen tukea lasta ja opettaa tälle, kuinka suhteita voidaan luoda. Lasten keskinäistä vuorovaikutusta aikuinen voi tukea erityisesti mallintamalla itse toimintaa ja vuorovaikutuskeinoja (Aro & Siiskonen 2014, 190). Lapselle voidaan näyttää kuinka toimia esimerkiksi tilanteessa, jossa



haluttaisiin päästä mukaan jo käynnissä olevaan leikkiin. Lapsen jäädessä yksin jatkuvasti, tulee aikuisen rohkaista tätä ottamaan kontaktia muihin sosiaalisesti hyväksytyillä tavoilla, mutta myös vahvistaa muiden lasten kykyä ottaa yksin jääneen aloitteet vastaan. Sosiaalisesti hyväksytyjä keinoja on muun muassa kysyminen, eikä väkisin leikkiin mukaan tunkeminen. Toisaalta taas lapsia, joilla on kielellisten haasteiden takia vaikeaa päästä mukaan leikkiin, aikuinen voi kannustaa muita lapsia pyytämään tätä lasta mukaan. Myöskin itse hyppäämällä mukaan toimintaan ja leikkiin, aikuinen näyttää mallillaan, kuinka kaikki osataan ottaa huomioon oikein, tai kuinka ristiriitatilanteissa toimitaan.

Myönteisen palautteen kautta lapsi saa kokea arvostusta, ja se myös kannustaa lasta toimimaan jatkossakin odotusten mukaisesti. Myönteisen vuorovaikutuksen kannalta tilanteet, jotka ovat mieleisiä kaikille, luovat parhaat olosuhteet sen syntymiselle. Tilanteiden ei tarvitse olla pitkiä, mutta niissä tulisi löytyä hetki, josta lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia. Palautteen antamisessa kielteinen käytös tulisi jättää huomiotta, sillä se mistä palautetta annamme, tulee toistumaan. Myönteisen palautteen antamisen kynnyks tulisi pitää matalana, sillä esimerkiksi ”istutpa hienosti odottamassa” tai ”oletpa tosi kiva kaveri, kun teit noin” kannustaa lasta toimimaan myöhemminkin samoin. Palautteen annossa ei myöskään kannata odottaa kunnes lapsi tekee väärin, vaan sitä tulisi antaa juuri silloin, kun asiat menevät hyvin. Varsinkin yllättävässä tilanteessa annettu myönteinen palaute lapselle on erityisen tehokas kannustin. (Eklund & Heinonen 2014, 222-225.)

Varhaiskasvatustilain (36/1973 2 a §) mukaan varhaiskasvatuksessa tulee kehittää lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää vertaisryhmissä toimimista sekä ohjata eettisesti vastuulliseen toimintaan, toisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kehityksen kannalta onkin tärkeää tunnistaa ja nimetä tunteita, käsitellä mahdollisia ristiriitatilanteita ja niissä toimimista (Adenius-Jokivuori 2004, 194).

Passiivinen aikuinen voi toimia tavalla, joka estää lapsen hyvä kehityksen. Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön ja huolehtivan aikuisen kanssa, joten aikuisen vetäytyessä, lapsi ei pysty saamaan kaikkia oppimisen mahdollisuuksia käyttöönsä. (Kalliala 2009, 33.) Aikuisen vain istuessa passiivisena paikoillaa, lapsi voi kokea, ettei aikuinen ole kiinnostunut tämän näkemyksistä tai toiminnasta. Tämä taas vaikeuttaa positiivisen vuorovaikutuksen syntymistä, eikä lapsi saa hyvää mallia toimintaan. Aikuisen tulee siis aktiivisesti olla mukana niin henkisesti kuin fyysisestikin, mutta tämän tulee myös tietää milloin jättäytyä hieman enemmän taka-alalle, jotta lapsi pystyy itsenäisesti myöskin kehittämään vuorovaikutustaitojaan.

## 2.2 Leikki

Varsinkin leikissä lasten vuorovaikutustaidot ja niiden kehittyminen ovat suuressa roolissa. Leikki on lapselle luontainen tapa toimia ja se heijastaakin kokonaisvaltaisella tavalla lapsen

motorisia, kognitiivisia sekä sosiaalisia taitoja. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 70.) Luontaisen toimimistavan lisäksi se on myös oppimisen väline. Se ei ole kuitenkaan lapselle itselleen tietoinen oppimisen väline, vaan tapa hahmottaa maailmaa. Leikki edistää siis moninaisesti lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 38). Useasti se näyttäytyy lapselle vain mukavana toimintana kavereiden kanssa. Onkin tärkeää, että kasvattaja pystyy huomaamaan leikkitilanteissa hetket, joissa uuden opettelu olisi lapselle mahdollista. Leikissä nähdään usein lapsen kehitykselliset haasteet, sillä sitä tarkastelemalla voidaan saada selville lapsen kielenkäyttöön, tarkkaavaisuuteen, tiedonkäsittelyyn, sekä sisäisten mielikuvien muodostamiseen liittyviä seikkoja (Nurmi ym. 2014, 70). Leikin kautta lapsi pystyy myös turvallisesti kokeilemaan erilaisia rooleja, tekemään asioita, jotka muuten pelottaisivat, tekemään kiellettyjä asioita ”leikisti” tai näyttämään tunteita lelun tai roolin suojasta (Nurmi ym. 2014, 66; Whitehead 2009, 22).

Leikistä voidaan erotella vaihteita, jotka voidaan sijoittaa eri ikä-kausille tyypillisiksi. Vaihteita ei voida kuitenkaan määritellä lapsen kronologisen iän mukaan, vaan kehitysiän mukaan. Kronologinen ikä kertoo vain sen, kuinka pitkä aika lapsen syntymästä on nykyhetkeen, kun taas kehitysiä voi erota kronologisesta paljonkin suuntaan tai toiseen. Ei siis voida normatiivisesti asettaa oletuksia lapsen kehityksestä, sillä se on riippuvainen lapsen lisäksi myös tämän ympäristöstä ja sen mahdollisuuksista. (Kronqvist 2014, 16-17; Nurmi ym. 2014, 25, 42.) Ensimmäinen vaihe on esine- ja toimintaleikit, joka sijoittuu puolen vuoden ja kolmen ikävuoden välille. Kun lapsi alkaa liikkua, hän pääsee tutkimaan ympäristöään ja siinä olevia esineitä. Toisen ikävuoden alkupuolella alkaa symbolileikki, jossa alkaa lapsi alkaa suuntaamaan toimintojaan itsensä sijasta muihin. Leikissä erottuu siis merkityksen antaja sekä kohde. Symbolisessa leikissä aletaan myöskin korvaamaan esineillä toisia, antaen niille uusia merkityksiä, esimerkiksi palikoilla korvataan autot. Lapsi alkaa myös toistaa itselleen tehtyjä toimintoja, esimerkiksi laittamalla nukan sänkyyn ja peittelemällä sen nukkumaan. Symbolista leikkiä luonnehtii opittujen toimintamallien siirtäminen uusiin kohteisiin ja siitä syntyvä mielihyvä. On havaittu, että varhaisilla symbolisilla leikkitoiminnoilla on yhteys lasten myöhempään kielitaitoon. (Nurmi ym. 2014, 66; Helenius & Lummelahti 2013, 74-75.)

Kolmannen ikävuoden alussa lapsi aloittaa rakenteluleikit. Ne voivat olla vielä yksinleikkiä tai rinnakkaisleikkiä, jossa leikkijöillä on omat leikkinsä välineineen, mutta teema on sama. Rakentelumateriaalit voivat vaihdella palikoista hiekkaan tai huonekaluihin. Majojen rakentaminen pöytien alle tai sohvan nurkkaan on monesti mieluista puuhaa. Rakenteluleikin lähtökohdana on lapsen mielikuva rakennelmasta, jota tavoittelee. Oleellista leikin onnistumisen kannalta onkin se, että lapsella on osaamista valitun materiaalin käsittelyyn, tarpeeksi välineitä sekä aikaa riittävästi. Kolmivuotiailla leikki on vielä melko lyhytkestoista. Vanhemmilla lapsilla muiden kanssa yhteinen rakenteluleikki on jo pitkäkestoisempaa ja vaatii jo neuvottelua

rakennelmasta, joten samalla harjaantuvat lasten kielelliset taidot. (Nurmi ym. 2014, 67; Helenius & Korhonen 2012, 74-75.)

Roolileikit tulevat mukaan kolmannen ikävuoden aikana tai lopussa. Kolmevuotiaana roolien suunnittelu on kuitenkin vielä melko vähäistä, mutta mitä enemmän roolileikkiä on, sitä enemmän se kehittyy ja sitä suunnitelmallisempaa siitä tulee. Roolien omaksumisen kannalta lapsen kokeileva käyttäytyminen ja toisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus edistävät leikkiä. Siihen liittyy myös paljon tarinallista kerrontaa ja sanoilla leikkimistä. Roolileikki onkin oiva tilaisuus kehittää lasten kielellisiä taitoja ja valmiuksia aikuisen monipuolisella sanojen käytöllä ja ilmaisuilla. Roolileikissä opetellaan myös tulevaisuuden kannalta tärkeitä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Lasten roolit pohjaavat vahvasti yhteiskunnan erilaisiin rooleihin, joita roolileikin kautta voi kokeilla turvallisesti. Leikkivaihe pohjaa vahvasti kuvitteelliseen leikkiin, joka tarvitsee kuitenkin lapselta omaa kokemusta leikin tapahtumista, kuten lääkäriissä käynnistä, jotta se onnistuisi ja ideoita voitaisiin kehittää eteenpäin. (Nurmi ym. 2014, 69; Helenius & Korhonen 2012, 75-76; Helenius & Lummelahti 2013, 96-97.)

Sääntöleikit alkavat kiinnostaa viidestä vuodesta eteenpäin. Näitä leikkejä ovat esimerkiksi muisti-, kortti- ja lautapelit. Sääntöjä tarvitaan myös piha- ja ulkoleikeissä, joissa on mukana useampi lapsi. Kuurupiilo tai ”punainen valo vilahti” vaativat osallistujiltaan jo sääntöjen ymmärtämistä ja kielellistä osaamista paljonkin. Sääntöleikeissä lasten tulee osata neuvotella leikissä olevista yhteisistä säännöistä ja normeista tai niissä käytettävistä tavaroista. Niissä lapsi myös alkaa tiedostaa oman asemansa suhteessa muihin. (Nurmi ym. 2014, 69; Helenius & Lummelahti 2013, 98-100, 118.)

Jokainen leikin vaihe on edellistä monimuotoisempi ja haasteellisempi, ja kielelliset haasteet voivat vaikeuttaa vaiheelta toiselle siirtymistä. Jokaisessa vaiheessa tarvitaan entistä kehittyneemmät kielelliset taidot, jotta vuorovaikutus ja leikkiin liittyminen onnistuvat. (Helenius & Lummelahti 2013, 90.)

### 2.2.1 Leikin merkitys kielen kehityksessä

Leikki ja kieli ovat siis vahvasti yhteydessä toisiinsa. Aluksi lapsen puhe on sidoksissa esineisiin, joita hän käyttää, sekä siihen toimintaan, joka on meneillään. Vähitellen kieli alkaa eroamaan kontekstistaan ja myöhemmin se alkaa ohjaamaan lapsen toimintaa. Siitä muodostuu lapselle toiminnan suunnittelun ja yhteistyön väline, jolla esimerkiksi roolileikki mahdollistuu. (Helenius & Korhonen 2012, 76.) Ilman toisen ihmisen seuraa ja sanoittamista, lapsi ei voi oppia sanoja ja niiden merkityksiä. Lapsi puhuukin leikkiessään mielellään, mutta ympäristön pitää olla aktiivisesti mukana ja kannustamassa, jotta keskittyminen ja aloitteiden laajentaminen onnistuu, ja kieli voi näin kehittyä. (Helenius & Lummelahti 2013, 76-77.)

Leikkiin liittyminen tarvitsee melko vahvat kielelliset kyvyt, sillä lapsen tulisi pystyä jakamaan leikin todellisuus yhdessä muiden leikkijöiden kanssa, neuvottelmaan leikin juonesta, lukemaan toisten leikkiaikomuksia ja leikkitekoja sekä näkemään asioita toisten silmin. Ilman kielellistä osaamista lapsi ei pysty jakamaan mielteitään toisten kanssa, ja leikkiin mukaan pääseminen on haastavaa. (Lyytinen & Lautamo 2014, 231-234; Lehtinen, Turja & Laakso 2014, 240.) Lisäksi muiden lasten voi olla vaikea ymmärtää leikkiin haluavat aloitteita, jos tämän kielelliset taidot ovat puutteelliset. Tämä voi aiheuttaa väärinkäsityksiä, jonka myötä vuorovaikutussuhteet kokevat haasteita.

### 2.2.2 Leikkitaitojen tukeminen

Leikkitaitojen tukeminen lähtee lasten yksilöllisten taitojen ja kehitystason pohjalta. Kehitystason mukaan leikkitaitojen tukeminen voi olla suorasta osallistumisesta välilliseen vaikuttamiseen liittyviä toimia (Helenius & Korhonen 2011, 69-70). Alussa lapsi tarvitsee aikuisen tukea leikin aloittamiseen ja siihen, kuinka toisiin otetaan kontaktia. Lasten leikki-ideoiden kuuntelu ja mahdollistaminen auttavat kannustamaan lasta kokeilemaan taitojaan. Aikuisen oma mukana oleminen auttaa lasta oppimaan leikin rakenteita ja leikkiin tarvittavia vuorovaikutustaitoja. Leikeissä olisi tärkeää päästä harjoittelemaan vuoron odottamista, pettymysten sietoa sekä onnistumisen iloa. (Aaltonen, Lehtinen, Leppänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen 2008, 39-40.)

Vygotsky (1978, 84) muokkasi teorian lähikehityksen vyöhykkeistä, jossa lapsi kehittyy sen hetkiselältä tieto- ja taitotasoltaan korkeammalle, kun toimii yhdessä kehittyneemmän ohjaajan kanssa. Ilman ohjaajaa lapsi ei pystyisi suoriutumaan oman kehitystasonsa yläpuolelle menevistä tehtävistä, mutta ohjaaja auttaa lasta työntämällä tätä eteenpäin. Ohjaaja voi olla toinen lapsi tai aikuinen, sillä ei ole väliä. Tärkeintä on, että ohjaaja on kehittyneempi taidoiltaan, jotta lapsi pystyy nousemaan potentiaaliselle kehitystasolleen. Leikkiessä lapsi voi esimerkiksi matkia toisten toimintaa, jota tämä itse ei olisi omien kokemustensa pohjalta osannut tehdä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta opittu asia muuttuu aktiivisen oppimisprosessin kautta sisäiseksi ja yksilölliseksi suoritukseksi (Lehtinen ym 2014, 239).

Leikkitaitojen tukemisen kannalta tärkeää olisivat leikkivälineiden monipuolisuus, leikkiympäristön monimuotoisuus ja muunneltavuus, leikkiajan ennakoiminen ja leikin rakenteen selvittäminen sekä kasvattajan aktiivinen osallistuminen leikkiin. (Gyekye & Nikkilä 2013, 66.) Monipuoliset leikkivälineet ja -ympäristöt innostavat lapsia kokeilemaan ja tutkimaan uusia asioita. Aikuisen ei tulisi rajoittaa sitä, minä lapset tavaroita pitävät, esimerkiksi palikan toimimassa autonä, sillä sitä kautta lapset eivät uskalla kokeilla taitojaan vaan lannistuvat. Leikkiajan ennakoimisen kautta lapset pystyvät aikuisen avustamana miettimään millaisen leikin

pystyvät rakentamaan, jotta se ei jäisi kesken juuri, kun hauskin osa siitä alkaisi. Tässä kohdalla myös aikuisen oma aktiivinen osallistuminen auttaa lapsia ennakoimaan leikin pituutta, mutta se myös antaa lapsille mallia siitä, kuinka voidaan toimia.

### 2.2.3 Aikuisen rooli leikissä

Aikuisen tehtävänä on rakentaa lasten kanssa yhdessä monipuolisia ja innostavia leikkiympäristöjä, jotka ovat myös turvallisia paikkoja kielen opetteluun. Lapsille tulee tarjota heidän tarpeistaan ja kiinnostuksenkohteistaan kumpuavia oppimisen mahdollisuuksia. Aikuisen tulee myös ohjata leikkiä eteenpäin, jotta leikki-aidot ja kieli kehittyisivät. Useasti maahanmuuttajataustaiset lapset jäävät leikin ulkopuolelle yhteisen kielen puuttuessa, ja aikuisen tuleekin tukea lasten välisen vuorovaikutuksen kehitystä. (Halme 2011, 98.) Voidaan sanoa, että aikuisen tehtävänä leikissä on ehkäistä syrjäytymistä tai syrjään jäämistä, tukemalla lasten välisiä vuorovaikutussuhteita. Leikin avulla voidaan myös pyrkiä muodostamaan luottamuksellista suhdetta lapseen. Ujo lapsi voi vapautua leikkiessään hänelle varatuilla välineillä. Leikkiesseen lapsi voi kysellä lisää tavaroita, jolloin aikuinen vastaa sekä voi rohkaista lasta puhumaan lisää ja kysellä lapselta muutakin. (Nurmi ym 2014, 70; Lyytinen & Lautamo 2014, 231.)

Aikuisen rooli näkyy vahvasti leikin ohjaamisessa. Tämä voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan ohjaamiseen. Suora ohjaaminen on leikin aikaista keskustelua lasten kanssa, aktivoivien kysymysten tekoa, vihjeiden ja neuvojen antamista leikin sisällön laajentamiseksi, lasten toiminnan merkitysten selittämistä sekä mallileikkimistä oman mukanaolon myötä. (Kalliala 2009, 53.) Aikuisen rooli on siis tärkeä varsinkin kielellisen näkökulman kautta. Sanoittaminen auttaa laajentamaan lasten sanavarastoa, mutta myös rohkaisee lapsia käyttämään omaa kieltään. Epäsuoraa ohjausta taas voi olla toimintaympäristön muokkaamista innostavaksi, leikkiajan järjestäminen, leikkirauhan turvaaminen sekä leikkiryhmien muodostaminen. Aikuisen läsnäolo ja kiinnostus ovat kuitenkin tärkeitä, jotta lapsille tulee turvallisuuden tunne leikkiessäkin. (Siren-Tiusanen 2004, 16; Helenius & Lummelahti 2013, 82.)

Aikuisen tehtävänä on myös havainnoida leikkiä ja leikkimistä. Yleensä havainnointina pidetään sitä, että aikuinen on leikkitalassa fyysisesti paikalla ja pitää silmällä lapsia. Oikea havainnointi on kuitenkin tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jonka avulla saadaan selville lapsien kehitystasosta monia asioita, kuten leikkitaidoista, vuorovaikutustaidoista, kielellisistä valmiuksista ja yhteistyötaidoista, mutta myöskin lapsen kiinnostuksen kohteista. Tarkan havainnoinnin kautta pystytään näkemään kuinka lapsia voidaan yksilöllisesti tukea. (Kalliala 2009, 52-53.)

Tärkeää on myös tietää milloin olla puuttumatta tai milloin yrittää liikaa vaikuttaa leikin kulkuun. Aikuiset helposti puuttuvat nopeasti leikkiin, jos lapset eivät etene tai toimi aikuisen päässä olevan käsikirjoituksen mukaisesti. Leikki voikin mennä pilalle, jos aikuinen tuo omia

ideoitaan liian voimakkaasti esiin tai tulee väärin leikkiin väliin. Lasten kokeillessa erilaisia tapoja leikkiä, jotka vaikuttavat aikuisen silmiin vääriin, voivat ne oikeasti vain rikastuttaa leikkiä. Lapsi voi asetella nukan nukkumaan pöydälle, joka aikuisesta vaikuttaa vääriin, mutta lapsen näkökulmasta pöytä on juuri sopiva esine sängyksi. Vierestä seuraavia lapsia voidaan myös yrittää väkisin saada mukaan leikkiin, kun näyttää, että he olisivat vain toimittomina. Sivusta seuraamalla lapsi voi oppia leikistä jotain itselleen oleellista, joka tulee omaan toimintaan mukaan myöhemmässä leikissä. (Kalliala 2009, 54; Lehtinen ym. 2014, 243.)

Aikuisen rooliin vaikuttaa vahvasti myös hänen asenteensa leikkiin. Kauempaa havainnoivat aikuiset eivät anna lapsille kaikkia mahdollisuuksia oppimiseen ja kehittymiseen, sillä passiivisesti mukana olevat aikuiset eivät osallistu leikkiin tai sanoittamiseen, vaan antavat lasten toimia keskenään. Aikuiset, jotka ovat aktiivisesti mukana, antavat lapsille mallia niin sanallisesti kuin omalla toiminnallaan. Tästä lapset oppivat ja kehittävät omia taitojaan huomauttamatta. (Dockett 2011, 39.)

### 3 Lapsen kielellinen kehitys

Lapsi on syntyjään valmis sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin. Esikielellinen vuorovaikutus alkaakin jo syntymästä (Laakso 2014a, 25). Lapsen kasvaessa viestintä kehittyy tuosta esikielellisestä, sanattomasta viestinnästä, sanalliseen kommunikaatioon. Kielellä on myöskin suuri merkitys sosiaalisten sääntöjen välittämisessä lapselle, sekä itsesäätelyssä. (Määttä & Aro 2014, 42.) Ennen sanallisen ilmaisun oppimista, musiikki voi toimia hyvänä viestintäkanavana, sillä laulaminen ja kielellinen kehitys kulkevat käsi kädessä varhaislapsuuden läpi. Puhuttu kieli aistitaan kuin musiikkina; äänen kestot, tasot, voimakkuus ja sointivärit rakentavat kieltä, ja tämän kautta lapsi alkaa myöskin rakentamaan ympäröivää maailmaa (Ruokonen 2011, 62-63, 69; Ludke & Weinmann 2012, 31-33). Musiikin merkitys kielellisessä kehityksessä on kuitenkin niin laaja aihe, etten sitä käsittele opinnäytetyössäni enempää, vaan keskityn puheen yleisiin kehitysvaiheisiin.

Lapsi jäsentelee havaintojaan ja oppii uusia asioita kielen avulla. Halua tapahtumien havainnointiin ja sanalliseen kuvailemiseen voimistaa lapsen halukkuus olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Puheesta tulee sosiaalisen vuorovaikutuksen, ajatusten ja tunteiden viestimisen, asioiden oppimisen sekä ongelmanratkaisun väline. (Nurmi ym. 2014, 41.) Lähtökohtaisesti ajatellaan, että oppiminen ja kielen kehittyminen ovat sekä lapsen aivotuominnan kehittymisen, että lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta.

#### 3.1 Kielen kehityksen vaiheet

Kielen kehityksestä voidaan erotella erilaisia vaiheita, jotka ovat tyypillisiä tietyille ikävuosille. Kielen kehityksessä on kuitenkin aina yksilöllisiä eroja, joten liian tarkkoja rajoituksia ei

voida tehdä. Ensimmäisten kolmen ikävuoden aikana lasten kielenkehitys on kuitenkin nopeaa. Silloin sanavarasto laajenee, opitaan yhdistelemään sanoja ja liittämään niihin tarkentavia taivutuksia ilman tietoista opettelua. (Lyytinen 2014, 51.) Tutkielmassani kohteena on 2 - 4- vuotiaiden kielenkehityksen tukeminen, joten keskityn näiden ikäkausien tyypillisiin kielenkehityksen vaiheisiin.

Noin parivuotiaana lapsi ymmärtää enemmän sanoja kuin pystyy itse käyttämään. Tällöin lapsi myös alkaa ymmärtää kielen sosiaalisen luonteen ja tajuaa, että sanat ovat yhteisöllisesti sovitteja nimiä asioille tai esineille. Lapsen näkökulmasta sanat ovat ensin sidoksissa tiettyihin asioihin, kuten sana ”nalle” voi tarkoittaa ainoastaan lapsen omaa nalle-lelua. (Lyytinen 2014, 65; Nurmi ym. 2014, 44.) Parivuotiaana lauseet ovat yleensä kahden sanan lauseita, joissa ydinsana, esimerkiksi ”anna”, ja joku lapsen senhetkisen sanavaraston sana yhdistetään, jolloin lapsi saa välitettyä haluamansa merkityssisällön muille. Tämä vaatii lapselta jo erottelu- ja yhdistelytaitojen lisäksi enemmän suunnitelmallisuutta, kuin yhden sanan ilmaiset. (Lyytinen 2014, 56-57; Nurmi ym. 2014, 47-48.)

Kolmevuotiaana lapsi opettelee innokkaasti uusia sanoja ja tuottaa omia sanayhdistelmiä. Lapsi oppiikin lähes päivittäin uusia sanoja, joista substantiivit sekä verbit ovat keskeisellä sijalla. Lapset nimeävät ihmisiä, eläimiä sekä lähiympäristön esineitä ja asioita. Verbeissä toimintaa ilmaisevat sanat, kuten ”antaa” ja ”tulla”, sekä tunneilmaisuihin liittyvät, kuten ”halata” tai ”itkeä”, ovat eniten lapsilla käytössä noin kolmevuotiaina. Verbien ja adjektiivien käyttö lisääntyy Lyytisen (2014, 56) mukaan noin sadan omaksutun sanan jälkeen. Kielitaitoa arvioitaessa kannattaakin keskittyä sanavaraston koon lisäksi myös siihen, kuinka paljon eri sanaluokkien sanoja lapsi käyttää. (Lyytinen 2014, 55-56; Nurmi ym. 2014, 46.)

Nelivuotiaana puhe on lähes kokonaan ymmärrettävää. Puheessa käytetään jo käsky-, kielto- ja kysymyslauseita. Niiden merkitykset arjessa huomataan helposti, ja lapsi pystyykin ilmaisemaan mielipiteitään esimerkiksi käskyttämällä toisia leikissä. Lauseissa esiintyy myös apuverbejä, kysymys- ja kieltosanoja sekä erilaisia taivutusmuotoja, joiden avulla lapsi pystyy tarkentamaan omia ilmaisujaan. (Lyytinen 2014, 57, Nurmi ym. 2014, 47-48.)

### 3.2 Kielen kehityksen tukeminen

Kieltä opitaan vahvasti toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Aikuinen melko luonnostaan puhuu lapselle tämän kielellisten taitojen mukaan. Tämä käyttää lyhyitä ja yksinkertaisia ilmaisuja, sekä toistaa keskeisiä asioita. Lapselle puhuttaessa muun muassa nimetään asioita ja tunteita, toistetaan sekä laajennetaan lapsen ilmaisuja. Aikuisen osoittaessa kiinnostusta lapsen aloitteisiin, ja rohkaiseminen kerrontaan edesauttavat lapsen rohkaistumista itseilmaisuun ja vuorovaikutukseen. (Aro & Siiskonen 2014, 189.) Kannustamalla lasta käyttämään kieltä ja rohkaisemalla positiivisesti, aikuinen luo lapselle turvallisen tilan käyttää ja harjoitella kieltä.

Tärkeimpänä kehitystä tukevana asiana on lasten osallistaminen toimintaan. Vaikka kieltä ei osaisikaan vielä puhua, voi lapsen ymmärrys sanoista ja niiden merkityksistä olla suuri. Seuraamalla muiden puhumista ja ottamalla itse osaa omien taitojensa mukaan, lapsi pääsee harjoittelemaan uuden kielen käyttöä. Tässä kuitenkin tulee huomioida se, että pelkkä läsnäolo toiminnassa ei riitä, vaan syvällisempään kehitykseen lapsen tarvitsee päästä harjoittamaan omaa kielitaitoaan (Gyekye & Nikkilä 2013, 62). Luonnollisimmin harjoittelu tapahtuu spontaaneissa arjen tilanteissa, mutta varsinainen opetus voi tapahtua koko ryhmän toiminnan rinnalla, pienryhmissä tai yksilöllisesti erilaisten tehtävien kautta. (Adenius-Jokivuori 2004, 208-209.)

On olemassa keinoja, joilla kielen kehittymistä voidaan tukea järjestelmällisemmin arjessa. Kuten aikaisemmin ilmeni, kieltä voidaan tukea erilaisissa laulu- ja lorutuokiossa tai moninlaisilla tehtävillä tai peleillä, mutta keskityin tutkielmassani arjen tilanteissa käytettäviin keinoihin ja mahdollisuuksiin. Keinot ovat tuttuja kielihäiriöisten lasten kielenkehityksen tukemisesta, mutta sovellettavissa myöskin monikielisten lasten, joilla suomen kielen osaaminen voi olla heikkoa, kanssa.

### 3.2.1 Ennakointi ja tutut säännöt

Turvallisuuden ja hallinnan tunnetta tuovat selkeät säännöt ja päivärytmi, joiden kautta lapsi pystyy ennakoimaan tapahtumia, ilman sanallistakin ilmaisua. Arjessa päivittäin toistuvat tilanteet kattavat suurimman osan päivästä, joten niiden merkitys kielen oppimiselle on suuri. Jos kielellisessä kehityksessä on haasteita, voivat yllättävät uudet tilanteet häiritä päivää, jos tilanteita ei ole selitetty selkeästi. (Aro & Siiskonen 2014, 192-193; Gyekye & Nikkilä 2013, 56.) Säännöllisen päivärytmin ansiosta lapsi tietää mitä tapahtuu missäkin vaiheessa, ja lapsen oman toiminnanohjauksen ansiosta tämä pystyy toimimaan tilanteissa odotusten mukaisesti. Toiminnan avainsanojen ymmärtäminen mahdollistaakin niiden käytön lapsen omassa ilmaisussa ja vuorovaikutuksessa (Gyekye & Nikkilä 2013, 56).

Päivärytmiä ja sääntöjä voidaan havainnollistaa kuvien avulla. Kuvat voidaan asettaa paikkoihin, joissa toiminta tapahtuu, esimerkiksi leikki paikkojen yhteyteen voidaan laittaa kuvia leluista ja mahdollisesta leikistä. Päivärytmin runko voi olla seinällä monessakin paikassa muistuttamassa mitä missäkin vaiheessa päivää tehdään. Lisäksi ruokailutilassa, wc-tiloissa tai leppohuoneessa kuvat selkeyttävät toiminnan tarkoitusta ja järjestystä. (Adenius-Jokivuori 2004, 206-207.) Avaan kuvien käyttöä lisää myöhemmin tutkielmassani.

Yhteiset, selkeät, säännöt auttavat lasta myös toimimaan itsenäisemmin. Lapsiryhmässä säännöt luovat ilmapiirin, jossa kaikki tietävät kuinka tilanteissa toimitaan. Tarvitaan kuitenkin



johdonmukaista toimintaa sääntöjen noudattamisessa, jotta ne sisäistettäisiin. Tällöin lapselle ei tule oloa, että hän ei tiedä mitä tulee tapahtumaan, ja sääntöjen merkitykset avautuvat selkeästi. Toisten esimerkin seuraamisen kautta lapset, joilla kielellinen kehitys on jäljessä tai kielen osaaminen on heikkoa, pystyvät jäsentämään tapahtumia paremmin.

### 3.2.2 Mallintaminen, havainnollistaminen ja toisto

Jäljittelyllä on suuri merkitys lapsen oppimisessa. Mallia tarjoavat niin aikuiset, kuin myös vertaisetkin. Toimintamalleja toistamalla lapsi odottaa ja saa ympäristöltä palautetta siitä, kuinka onnistuu. Varsinkin pienten lasten kanssa aikuisen mallintamiseen kuuluu sanallinen selvitys, mutta myös fyysisesti näyttäminen, kuinka asiat tehdään. Mitä vanhempi lapsi on, sitä enemmän aikuiset tarjoavat vain kielellisiä ohjeita, jättäen näin moninaisemman ja havainnollistavamman mallin antamisen pois. Varsinkin lapset, joilla on kielellisiä haasteita, tarvitsevat muutakin kuin kielellistä ohjeistusta. (Aro & Siiskonen 2014, 194-195.) Mallintamisen kautta lapselle annetaan myös malli fyysisen teon ja kielellisen kuvaamisen yhteydestä. Puhuessaan leikissä ”Nyt laitan nukan nukkumaan” ja samalla laittaessa nukan sänkyyn, antaa tekijä toisille mallin tuosta teon ja sanojen yhteydestä.

”Kertaus on opintojen äiti” sanoo sananlaskukin, ja kielellisen kehittymisen näkökulmasta se on totta. Toiston kautta sanojen ja niiden merkitysten mieleenpalauttaminen on helpompaa ja lapsi saa tunteen tilanteen hallinnasta. Lisäksi esimerkiksi opetustilanteet tulisikin pitää melko samankaltaisina, sillä tämä edesauttaa oppimista, kun lapsi saa toistaa opettelussa olevia asioita. Erilaiset opetus- ja havainnollistamistavat tuovat vaihtelua toimintaan ja innostavat lapsia uusilla tavoin, mutta liiallinen vaihtelu voi aiheuttaa lapsessa hämmennystä, sekä tunteen tilanteen hallinnan puutteesta. (Aro & Siiskonen 2014, 197-198.)

### 3.2.3 Oppimisympäristö ja välineistö

Monipuolinen oppimisympäristö rohkaisee ja innostaa lasta tutkimaan ja kokeilemaan uutta. Välineiden ja tavaroiden tulisikin olla houkuttelevia ja lasten kehitystason mukaisia. Tärkeää on muistaa myös lasten omat kiinnostusten kohteet ja lapsilähtöisyys. Ympäristöä tuleekin muokata yhdessä lasten kanssa, jolloin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2016, 30-32) mainittu osallisuus tulee mukaan. Ympäristön tarjoumat, eli mahdollisuudet toimintaan, tukevat lasten mahdollisuuksia kehittää kieltään. Aina tavaroiden määrä ja monipuolisuus eivät kuitenkaan tuota tarjoumia, jos päiväkodin säännöt estävät tavaroiden käytön (Korkeamäki 2011, 55). Kasvattajien tuleekin pitää huoli siitä, että ympäristön yhdessä sovitut säännöt eivät estä potentiaalisia tarjoumia, vaan tuottavat mahdollisuuksia toimintaan.

Välineiden tulisi olla myös toimintaan viittavia, sillä epämääräiset tavarat vaikeuttavat kehittävän toiminnan aloittamista. Oikeanlaiset välineet myöskin rohkaisevat lasta toimintaan,

josta tämä voi kokea onnistumisen iloa, mutta niistä syntyy myös haastetta ja jännitystä. Kehittävän ympäristön luomiseen tarvitaankin tietoa lasten kehitystasoista ja mahdollisista erityistarpeista. (Aro & Siiskonen 2014, 199; Lyytinen & Lautamo 2014, 238.)

Kielellisesti tukeva ympäristö keskittyy olennaisiin tavaroihin ja ylimääräisistä ärsykkeistä luopumiseen, jolloin lapsi pystyy jäsentämään paremmin tilaa. Äänekäs ympäristö vaikeuttaa viestintää ja tuo haasteita kielellisen kehityksen tukemiseen. Metelissä lapsi ei kuule ilmaisuja välttämättä oikein ja se vaikeuttaa ymmärtämistä sekä vuorovaikutusta. (Aro & Siiskonen 2014, 199-200; Gyekye & Nikkilä 2013, 12.) Näin lapsi voi muuten oppia ns. vääriä muotoja sanoista ja lauserakenteista, eikä kasvattaja pysty huomioimaan kaikkia lasten aloitteita niiden tarvitsemalla tavalla.

### 3.2.4 Puhetta tukevat keinot ja apuvälineet

Kielen kehityksen tukena voidaan käyttää monia erilaisia tuki- ja apuvälineitä. Näitä voivat olla esimerkiksi PCS-kuvat, tukiviittomat sekä ele- ja selkokieli. Tukikeinoja voidaan käyttää, kun halutaan saada viesti ymmärretyksi, mutta lapsen kielelliset kyvyt eivät ole vielä niin kehittyneet, että pelkän puheen avulla se onnistuisi. Tukikeinoja voi siis käyttää täydentämään, korvaamaan ja kehittämään viestintää. (Ketonen, Launonen, Ikonen, Salmi, Palmroth, Röman & Mattinen 2014, 204.) Monikielisillä lapsilla ei välttämättä ole tarpeeksi kehittynyt sanavarasto arjen toimiin, joten esimerkiksi PCS-kuvien avulla pystytään konkretisoimaan asioita tai toimintaa. Kuvat voivat olla esimerkiksi valokuvia, yksinkertaisia siluettimaisia tai jopa tikkuukkomaisia (Heister Trygg 2010, 54). Millaisia kuvia käytetään, riippuu tilanteesta ja tarpeista. Melko yksinkertaisillakin kuvilla saadaan näytettyä haluttu viesti, kunhan kuvien käyttö on systemaattista ja tavoitteellista. Näin siitä saadaan oikea hyöty lapselle ja tämän kehitystarpeille. Kuvien avulla lapselle voidaan selvittää toimintaa ja sen järjestystä tai sitä, mitä lapselta odotetaan missäkin tilanteessa.

Tukiviittomien avulla voidaan myös täydentää ilmaisua, esimerkiksi tilanteissa, joissa ei ole kuvia käytössä. Se toimii niin aikuisten käytössä ohjeistaessa, mutta myös lapsen omaan ilmaisuun, kun tarvittavia sanoja ei pystytä tuottamaan. Viittomat auttavat myös silloin nimeämisen tukemisessa ja sanojen muistamisessa, kun lapsi on oppinut kieltä (Ketonen ym. 2014, 2011). Tukiviittomien käytön ja opettelun tulee kuitenkin olla systemaattista, jotta niistä saadaan hyödyt irti. Elekieli toimii myös hyvin täydentävänä toimenä, kun siinä yhdistetään puheeseen sitä vastaava ele. Selkokielellä puhuvat korostavat yleistä puhekielen sanastoa, korostaen sanoman ydinsanoja. Lisäksi suositaan lyhyitä ilmaisuja ja puhutaan vain yhdestä asiasta kerrallaan. Tauottamisessa ja puheen rauhallisessa temmossa tulisi olla luontevuutta, jotta puhe olisi ymmärrettävää. Liian nopea tai hidas puhe vaikeuttaa sanoman ymmärtämistä. Lisäksi vaikeutta tuottavat sanat tulisi toistaa, tai lopulta kiertää, jos toistaminen ei auta merkityksen ymmärtämisessä. (Selkokieli 2015.)

### 3.2.5 Aikuisen rooli kielen kehityksessä

Aikuinen on lapselle kielellinen esikuva ja tietoinen kielenkäyttö on tarpeen. Se, kuinka lapselle puhuu sekä kuinka sanoja ja ilmaisuja käyttää, ei ole samantekevää. Puhuesssa tulisi olla johdonmukainen ja käyttää omaa kieltä vivahteikkaasti. Arjessa olisi myös hyvä olla aikaa keskustelulle, jossa vastavuoroisesti vaihdetaan ajatuksia. (Mård-Miettinen, Sallinen & Toomar 2013.) Tuon vuorovaikutuksellisen puheen kautta lapsi oppii uusia sanoja ja merkityksiä, sekä tämä voi rohkaistua käyttämään kieltä itsenäisemmin ja laajemmin.

Aikuisen rooli on siis olla sanoittamassa ja antamassa merkityksiä asioille ja sanoille. Aikuisen tuleekin tietoisesti kiinnittää huomiota siihen, kuinka lapselle puhuu, jotta lapsi ymmärtäisi ja tulisi ymmärretyksi. (Aro & Siiskonen 2014, 189-190.) Kielitietoinen aikuinen tuo aktiivisesti kieltä mukaan tilanteisiin ja käyttää sisältösanoja ja kuvaavia ilmaisuja, sekä laajentaa lapsen ilmaisuja vaivihkaa. Esimerkiksi lapsen kertoessa tekemisistään, aikuinen voi kysyä lisäkysymyksiä ja toistaa lapsen vaillinaiset lauseet ja sanat ”korjaten” siihen mukaan oikeat ilmaiset. Monikieliset lapset voivat kertoa tarinoitan omalla äidinkielellään, ja aikuisen tulisi tuoda näiden ilmaisujen rinnalle suomen kieliset vastineet, jolloin lapsen sanaanasto laajenee, sekä mahdollisetaan monien kielten rinnakkaineläminen. (Kurahila 2017.) Aikuisen tulee tiedostaa varsinkin se, millä tasolla lapsen kielenkehitys on, jotta pystyy tukemaan sitä oikein. Huomiointavaa olisi myös lapsen ikä, monikielisillä lapsille heidän oman äidinkielen taso sekä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tai suomenkielisessä ympäristössä vietetty aika (Gyekye & Nikkilä 2013, 52). Näiden seikkojen kautta opetuksen ja toiminnan tavoitteiden suunnitteluun saadaan pohja, josta lähdetään rakentamaan toimivaa kielitaitoa.

Mallintamisen kautta aikuinen näyttää lapselle kuinka kielellinen kuvaus muuttuu fyysiseksi teoksi. Esimerkiksi leikissä tavaroiden ja toiminnan sanoittaminen ja samalla konkreettisesti toiminnan näyttäminen, auttavat lasta yhdistämään sanat ja niiden merkityksen. Pelkällä sanoittamisella ei saada lapsille avattua uusia merkityksiä, vaan silloin annetaan vain uusia sanoja, joiden merkityksiä lapsi ei välttämättä ymmärrä. Mallintamisella aikuinen näyttää myös lapselle kuinka erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimitaan sosiaalisesti hyväksytyillä tavoilla. Esimerkiksi ristiriitatilanteissa aikuisen malli on tärkeä, jotta lasten riidat pystytään selvittämään sanallisesti, eikä niistä koidu fyysistä uhkaa. (Aro & Siiskonen 2014, 194-195.)

Tärkeässä roolissa on ympäristön muokkaaminen kielellisiä taitoja tukevaksi ja lasta innostavaksi. Tämä tulisi tehdä lasten kanssa yhdessä, jolloin lasten oma ääni saadaan kuuluviin ja pystytään ottamaan aidosti huomioon lasten kiinnostuksenkohteet. Aikuisen tulee kuitenkin miettiä millaisilla tavaroilla ja ympäristöllä on lapsille hyötyä ja millaisilla tavaroilla lasten taidot voivat kehittyä. (Aro & Siiskonen 2014, 199; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 64-65.)

#### 4 Monikielisyys

Monikielisyydellä tarkoitetaan yleensä sitä, että ihminen puhuu kahta tai useampaa kieltä. Äidinkielen lisäksi voidaan opetella uusia kieliä joko itsenäisesti tai perheen, yhteisön tai yhteiskunnan vaikutuksesta. On olemassa kuitenkin monia eri määritelmiä, joiden mukaan kaksi- tai monikielisyyttä voidaan avata. Opinnäytetyössäni monikieliselä lapsella tarkoitan lasta, joka kotiympäristössä on puhuttu vähintään kahta eri kieltä. Lapsella voi olla yhtenä kotikielenä joko suomi, tai kotona ei puhuta suomea ollenkaan, jolloin se saattaa olla toinen tai kolmas opeteltu kieli. Perheissä, joissa toinen vanhemmista puhuu valtakieltä, ei ole ulkoista painetta monikielistymiseen (Korpilahti 2007, 30). Kuitenkin perheen sisällä voi olla suurtakin tarvetta sille, että lapsi omaksuu molempien vanhempien kielet sekä kulttuurit.

Monikieliseksi kasvamiseen on monia reittejä. Esimerkiksi Suomessa suomenruotsalaisissa perheissä voidaan puhua suomea sekä ruotsia, jolloin puhutaan jo kaksi- tai monikielisydestä, jossa ympäristön valtakieli on lapselle toinen kotikieli. Lapsen perheessä voidaan myös puhua pelkästään kieltä, joka ei ole ympäristön valtakieli. Näin monikielisyys tulee kodin ja ympäristön yhteisvaikutuksesta. Lapsen vanhemmat voivat itse olla monikielisiä, jolloin kodin monet kielet sekä ympäristön kieli luovat vielä moninaisemman kieliympäristön. Pitää kuitenkin muistaa, ettei monikielisyys tarkoittaa sitä, että lapsen, tai puhujan, tulisi osata kaikkia kieliä yhtä hyvin, tai käyttää niitä yhtä paljon. (Kurahila 2017; Hassinen 2005, 41-44.) Tärkeää on myöskin tiedostaa se, että lapsella voi olla tämän oma äidinkieli hallussa, mutta ympäristön valtakielen tiedot eivät ole hallussa. Näin lapsen osaamista ja kykyä voidaan aliarvioida. Kuten kielen kehityksessä yleisestikin, ensin ymmärrys on omaa sanallista tuottamista suurempaa (Halme 2011, 92).

Ensi- tai äidinkielen lapselle määrittelee vanhempien oma päätös. He voivat tiedostamatta tai tiedostetusti valita mitä kieltä käyttävät lapsen kanssa, ja missä tilanteissa mitäkin kieltä perheen sisällä käytetään. Esimerkiksi vanhemmat voivat käyttää keskenään yhteisenä kielenä englantia, mutta puhuvat molemmat lapselle omaa äidinkieltään, kuten ranskaa ja venäjää. (Gyekye & Nikkilä 2013, 51, Hassinen 2005, 43-44.) Kielien oppiminen voi tapahtua samanaikaisesti tai peräkkäin. Samanaikainen kielenoppiminen tapahtuu, kun lapsi oppii ympäristössään rinnakkain kahta tai useampaa kieltä ennen kolmea ikävuotta. Iso osa lapsista kuitenkin oppii kielet peräkkäin, jolloin toisen kielen oppiminen tapahtuu useimmiten päiväkodissa. Tällöin toisen kielen oppiminen tapahtuu melko samanlaisen prosessin myötä, kuin ensikielinkin. (Halme 2011, 90; Hassinen 2005, 109.)

Tyypillisesti alussa lapsella on hiljainen kausi, jonka aikana hän kuuntelee ja harjoittelee uutta kieltä mielessään. Tuolloin itsetuotettua puhetta ei vielä ole. Lapsi voi myös puhua varhaiskavatuksessa kasvattajille omaa äidinkieltään, mutta pikkuhiljaa tajuaa, etteivät kasvatat puhu samaa kieltä. Vähitellen laajenevan sanavaraston myötä lapsi alkaa tuottamaan

itsekin puhetta uudella kielellä. Aluksi tämä tuottaminen on yksittäisiä sanoja, mutta lopulta lapsi omaksuu peruskommunikaatiotaidot. Lauseissa saattaa alussa kuitenkin sekoittua lapsen osaamat kielet, sillä lapsen sanavarastoon kuuluu molempia kieliä, joilla täydentää omaa ilmaisuaan. Lopullisesti kielen syvälliseen hallitsemiseen menee kuitenkin monia vuosia, lapsen taustasta riippuen. (Halme 2011, 90-91.)

#### 4.1 Monikielisyys varhaiskasvatuksessa

Osa monikielisistä lapsista saattaa tutustua suomen kieleen ja kulttuuriin vasta tullessaan varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 48). Lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa, hän tarvitseekin aikaa ja tukea päästäkseen mukaan vieraaseen kieliympäristöön ja kulttuuriin. Siksi alotus tuleekin suunnitella huolellisesti, jotta lapsi saa tutustua rauhassa ympäristöönsä. Aikuisen tavoitteena tuleekin olla lapsen tukeminen vahvasti ja aito läsnäolo, jonka kautta pystyy vastaamaan lapsen tarpeisiin. (Halme 2011, 87.)

Varhaiskasvatuslaissa (36/1973 2 a §) annetuissa tavoitteissa sanotaan, että varhaiskasvatuksessa tulee ”toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset”. Lisäksi lain mukaan kaikille tulee antaa yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa niin yleistä kulttuuriperinnettä kuin myös jokaisen kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa. Oikeus omaan äidin kieleen voidaankin nähdä ihmimillisenä perusoikeutena (Mäkelä 2007, 14).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 40) painotetaan sitä, että varhaiskasvatuksessa tulee ottaa huomioon se, että lapset voivat kasvaa erilaisissa kielellisissä ympäristöissä, ja kielellistä moninaisuutta tulee tehdä näkyväksi yhteistyössä huoltajien kanssa. Monikielisten lasten kieltaidon sekä kieli- ja kulttuuri-identiteetin ja itsetunnon kehittymistä tuetaan tarjoamalla monipuolisia vuorovaikutustilanteita ja oppimisympäristöjä. Lapsen äidinkielen ja kulttuurin säilyttäminen on ensisijaisesti perheen vastuulla, mutta varhaiskasvatuksessa tuetaan monikielisten lasten identiteetin kehitystä, ja tuetaan kotoutumista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 48; Mäkelä 2007, 14, 20.)

Kasvattajan kielitietoisuus mahdollistaa monimuotoiset kielenkäyttömahdollisuudet. Useasti puhuessa käytetään viittavia ilmaisuja, kuten ”anna se sieltä”, joiden merkitys riippuu siitä, mihin niillä viitataan. Kasvattajien tuleekin olla tarkkana, että käyttävät selkeitä ilmaisuja ja viittavat esineisiin niiden nimillä. (Kurahilja 2017.) Gyekyen ja Nikkilän mukaan (2013, 51) nykyään yhä useammat lapset ovat monikielisiä. Monikielisyys mieltäminen lapsen äidinkieleksi on kuitenkin vielä haasteellinen käsite kasvattajille.

#### 4.2 Haasteet kehityksen kannalta

Lapsen toisen kielen oppimiseen vaikuttaa siis se, kuinka vahva hänen äidinkielen taitonsa on. Puutteet äidinkielen osaamisessa vaikeuttavat toisen kielen oppimista. (Korpilahti 2007, 27; Cummins 2003, ks. Paavola & Talib 2010, 232.) Jos oman äidinkielen rakenteet eivät ole lapsella hallussa, hankaloittaa tämä uuden kielen oppistakin, sillä kehittymättömien kielirakenteiden pohjalta uuden kielen rakenteen oppiminenkin jää vaillinaiseksi.

Haasteena voi olla myös se, että lapsi unohtaa äidinkieltään nopeammin kuin uuden kielen omaksuminen etenee. Tällöin toinen kieli pyrkii korvaamaan lapsen äidinkielen. (Halme 2011, 15.) Tämä siis varsinkin silloin, kun lapsen äidinkielenä tai toisena kotikielenä ei ole ympäristön valtakieli tai yksi valtakielistä. Vanhemmat voivat myös joskus luopua oman äidinkielenensä käyttämisestä lapsen kanssa. Jos vanhemmalla itsellään ei myöskään ole vahvaa ympäristön kielen osaamista silloin, vaarana on, että lapsikin oppii vaillinaisesti tätä kieltä.

Jotkut asiantuntijat ovat sitä mieltä, että syntymästään monikieliseksi kasvavilla lapsilla ensimmäisten sanojen omaksuminen saattaa tapahtua muutamia kuukausia hitaammin kuin yksikielisillä ikätovereilla. Tälle ei kuitenkaan ole tieteellistä vahvistusta, eikä tällä ole myöhemmän kehityksen kannalta merkitystä. (Korpilahti 2007, 28.) Myöskin sanotaan, että vain syntymästään monikielisten lasten olisi mahdollista omaksua moitteeton ääntäminen äidinkieliinsä (Hassinen 2005, 39).

#### 4.3 Vahvuudet kehityksen kannalta

Monikielisyydestä on tutkimusten mukaan paljon hyötyä lapselle. Se näyttäisi edistävän lapsen koulumenestystä ja avaavan monia mahdollisuuksia. Monikieliset lapset selviytyivät tutkimusten mukaan myöskin paremmin tarkkaavaisuutta vaativissa tehtävissä, he ovat taitavia havaitsemaan kielen ilmiöitä ja analysoimaan kieltä. Monikielisyyys tukee lisäksi luovuutta. (Mård-Miettinen & Vaarala 2016.)

Euroopan komission asettaman tutkimusryhmän mukaan monikielisyyys tukee ajattelua ja ongelmanratkaisua, luovuutta, mentaalista joustavuutta, kielitietoisuutta, vuorovaikutussuhteita sekä vanhuudessa mielen rappeutuminen lykkääntyy. (Study on the contribution of multilingualism to creativity 2009, 8-17.) Mentaalisen joustavuuden kautta pystytään tarkastelemaan maailmaa monien eri linssien läpi. Monikielisyyys tuo mukanaan monien kulttuurien tuntemusta, joka auttaa tarkastelussa. Ongelmanratkaisussa monikielisillä on myös mahdollisuus useamman kielen avulla löytää parempia ratkaisuja, sillä heidän sanastonsa laajuus eri aiheissa voi olla suurempi. Tutkimusryhmän mukaan monikieliset pystyvät myös yksikielisiä paremmin jättämään ongelmien kannalta hyödyttömän informaation huomiotta. Syntymästään

monikielisten mieli on oppinut erottelemaan kielten rakenteet heti, joka auttaa myös erottelemaan hyödyttömän informaation hyödyllisestä. (Study on the contribution of multilingualism to creativity 2009, 11-12; Hassinen 2005, 50.)

Kielitietoisuuden avulla osataan kriittisesti tarkastella kieltä ja kommunikaatiota monessa yhteisössä. Monien kielten tuntemuksen kautta pystytään ymmärtämään syvempiä tarkoituksia sanoille ja niiden merkityksille. Varsinkin monikielisten lasten on huomattu olevan avoimempia uusille kielille ja niiden oppimiselle. Monet kielet rikastuttavat toisiaan, eivätkä lapset pelkää käyttää kaikkia kieliään hyväkseen oppimisessaan. (Study on the contribution of multilingualism to creativity 2009, 13; Hassinen 2005. 49-50.)

## 5 Aikaisemmat tutkimukset

Kielellisten- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä yhdessä leikin kautta on tehty jonkin verran tutkimuksia. Leikkiä ei ole vielä kuitenkaan osattu ottaa mukaan niin konaisvaltaisesti kehityksen tukemisessa, kuin sitä voisi käyttää. Tiedetään, että leikki on lapsen tapa oppia, tutkia ja hahmottaa maailmaa, mutta onko kaikkia leikin oppimismahdollisuuksia hyödynnetty. Tiedetään myös, että esimerkiksi roolileikkien onnistumisen kannalta tarvitaan jo kehittyneet kielelliset taidot. Siltikin varhaiskasvatuksessa leikkihetket näyttäytyvät, tai ovat näyttäytyneet, hetkinä, jolloin lapset saavat keskenään toimia, kasvattajan vain seuraten vierestä.

Kielihäiriöisten lasten kommunikaatio-, vuorovaikutus- ja leikkitaitojen tulemiseen on kehitetty Kuttu-materiaali, jota voidaan käyttää myös monikielisten lasten kanssa. Kutussa leikkiä tuetaan kuvien avulla, ja kuvat ovatkin leikin leluina ja kommunikaatiovälineinä. Kuttu kehittää myös leikkitaitoja ja valmiuksia vaikuttaa leikin kulkuun, kykyä suunnitella sekä leikin toteuttamistaitoja. (KUTTU - kuvien tuettu leikki 2017.) Lisäksi kielen ja liikunnan tai kielen ja luovien menetelmien yhdistämistä on tutkittu. Suomessakin on käytössä valmis KILI-materiaalipaketti, jonka avulla kiellisiä valmiuksia kehitetään liikunnallisten toimien kautta. (KILI - kieli ja liikunta 2017.)

Aikaisempia opinnäytetöitä on tehty jonkin verran monikulttuuristen ja monikielisten lasten ja perheiden kohtaamisesta varhaiskasvatuksessa, monikielisten lasten osallistamisesta sekä heidän vuorovaikutussuhteidensa tukemisesta. Lisäksi opinnäytetöitä on tehty leikin vaikutuksesta lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin, mutta niissä osallisena ovat olleet kaikki ryhmän lapset. Lisäksi nämä ovat eronneet omasta tutkielmastani sillä, että ne eivät ole keskittäneet tavoitettaan lasten kielen kehityksen tukemiseen leikin avulla. Kielen kehittämistä on niissä toteutettu erillisissä tuokiossa, joissa toiminta on ollut tehtävien tekemistä tai jotakin

muuta toimintaa, kuten musiikkia, satuja tai liikuntaa. Tehtävillä on suuri merkitys kielen kehittymisen kannalta, mutta ne ovat spesifimpi tapa syventää lasten kielitaitoa ja osaamista, kuin omassa opinnäytetyössäni oleva arjen tilanne.

## 6 Tutkimuskysymys

Vuorovaikutus, leikkitaidot sekä kielellinen kehitys ovat kaikki yhteydessä toisiinsa, joten halusin selvittää, kuinka lasten kielellistä oppimista voidaan vahvistaa leikin kautta. Tutkimuskysymyksenä tutkielmassani on: Kuinka leikki- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisella voidaan tukea monikielisten lasten kielen kehitystä? Yleensä kielellistä kehitystä tuetaan muun muassa apukuvien tai viittomien käytöllä, ja toimet keskittyvät tiettyihin ohjattuihin hetkiin. Kieltä opitaan kuitenkin joka tilanteessa, joten olisi tärkeää kasvattajien näkökulmasta nähdä kaikki mahdolliset opetustilanteet ja hyödyntää niitä. Leikkitaitojen ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen edistää kielen kehityksen lisäksi myös lapsiryhmän sosiaalisia suhteita, joiden kautta kaikki otetaan enemmän ja enemmän mukaan leikkeihin ja sanalliset viestit lisääntyvät lasten kesken.

## 7 Eettinen pohdinta

Tutkielman tekemisessä otin huomioon eettiset periaatteet rehellisyyden, huolellisuuden, havainnoitavien anonymiteetin, luottamuksellisuuden sekä aineiston käsittelyn ja säilytyksen suhteen erityisen tarkasti (Mäkinen 2006, 114-120; Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012, 6). Koska havainnointini kohdistui alle kouluikäisten kielenkehitykseen, tuli lasten ikä ja kehitystaso ottaa tarkasti huomioon. Lisäksi tulosten raportoinnissa, lähteisiin viittaamisessa ja tutkimuslupaat liittyvissä asioissa toimin eettisesti hyväksyttyjen ohjeiden mukaisesti. Tutkielmaani varten hain tutkimuslupaa Hyvinkään kaupungin Varhaiskasvatukselta. Luvan myöntämisen ehtona oli, että havainnoitavien lasten vanhemmilta tuli pyytää kirjallinen lupa, jotta he saisivat osallistua sekä, että havainnoitavista ei käytetä mitään henkilökohtaisia tietoja ja tunnistettavia seikkoja. Ilmoitin myös koko lapsiryhmän vanhemmille tutkielmastani.

Aineiston keräämistä varten pyysin siis vanhemmilta kirjallisen luvan, jotta heidän lapsensa saisi osallistua tutkielmaani. Lupalomakkeessa (Liite 1) kerroin, mitkä ovat tutkielmani tarkoitus ja tavoitteet, aineistonkeräämismenetelmät, kuka aineiston näkee ja mitä sille tapahtuu opinnäytetyön valmistuttua, sekä kuka kyseisen lupalomakkeen näkee. Koska mukana oli siis suomea puhuvien lisäksi muitakin kieliä puhuvia perheitä, lomakkeen teksti oli suomeksi sekä englanniksi. Englanti valikoitui toiseksi kieleksi, koska tiesin kaikkien vanhempien sitä ymmärtävän, mutta tarkastin kuitenkin, että kaikki ymmärsivät tutkielmani tarkoituksen, tavoitteet ja menetelmät. Lomakkeen allekirjoitettavaksi antaessani, kerroin myös sanallisesti tarkem-



min, kuinka tutkielmaani teen ja mitä toimintaa siihen kuuluu. En siis vain antanut lomakkeita vanhemmille kotiin, vaan henkilökohtaisesti keräsin allekirjoitukset. Näin vanhemmat saivat kysyä tutkielmastani lisää, jos halusivat, tai kokivat sen tarpeelliseksi. He saivat myös ottaa lomakkeen kotiin tutkittavaksi, ja palauttaa sen myöhemmin minulle.

Käytin aineiston keräämiseen videointia, ja siihen liittyi joitakin eettisiä pohdintoja. Lasten ollessa alle kouluikäisiä, lupa täytyi kysyä heidän vanhemmiltaan, mutta kuinka lasten oma suostumus voidaan tilanteessa saada. En piilotellu videointivälinettä, mutta siitä ei myöskään keskusteltu sen enempää tuokioissa, vaan se oli aseteltuna hyllylle valmiiksi. Ensimmäisen tuokion alussa kamera vaikutti lasten käyttäytymiseen levottomuutena, mutta lopputuokiossa, sekä muissa tuokioissa, vaikutusta ei ollut. Yksi lapsista kävi kahdessa tuokiossa katsomassa kameraa, mutta se ei kuitenkaan vaikuttanut tämän käytökseen sen enempää.

Osallistuvan havainnoinnin myötä tuli myös miettiä, kuinka oma osallistumiseni vaikuttaa havainnoitaviin ja tuloksiin (Eskola & Suoranta 2000, 100-101). Olin havainnoitaville kuitenkin tuttu, joten sen myötä he pystyivät toimimaan tuokioissa luonnollisesti. Näin tuloksia pystyi analysoimaan todenmukaisesti, sillä havainnoitavat eivät esittäneet mitään erilaista roolia tai käyttäytyneet muutenkaan tavallisesta poikkeavasti. Tutkielman aineistoa kerätessäni tai analysoidessani en havainnointilomakkeisiin tehnyt merkintöjä, joista lapset olisi voinut tunnistaa. Myöskään tuloksia kirjoittaessani ketään ei voida tunnistaa tekstistä, enkä käyttänyt mitään henkilökohtaisia tietoja lapsista.

## 8 Tutkimusmenetelmä

Tutkielmani tein laadullisena, eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus rakentuu aiemmista aiheesta tehdyistä tutkimuksista ja teorioista, empiirisistä aineistoista sekä tutkijan omasta ajattelusta ja päättelystä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Laadullisessa tutkimuksessa halutaan löytää syitä ja selityksiä ilmiöille, kun taas määrällisessä, eli kvantitatiivisessa, tutkimuksessa keskitytään lukujen ja niiden välisten systemaattisten yhteyksien avulla argumentointiin (Alasuutari 2011, 34).

Laadullinen tutkimus alkaa tutkimusidean pohtimisesta ja tutkimussuunnitelman laatimisesta. Tutkimusidean pohjalla on halu saada vastauksia mieltä ihmetyttäneeseen ongelmaan tai asiaan. Ideaa pohtiessa tutkimusongelman tai -kysymyksen muotoutuminen saattaa kuitenkin aluksi olla vaikeaa. Aiheen kirjallisuuteen perehtyessä tutkimusongelma selventyy ja pystytään aloittamaan tutkimussuunnitelman teko. (Eskola & Suoranta 2000, 34-36.) Tutkimussuunnitelmaa ei yleensä tehdä vain tutkijaa itseään varten, vaan myöskin esimerkiksi mahdollisia yhteistyökumppaneita tai rahoittajia varten. Suunnitelmasta tulisi käydä ilmi tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat, teoreettinen tausta ja keskeiset käsitteet, tutkimusongelma tai -kysymykset, tutkimuksessa käytettävät menetelmät ja aineiston hankinta, alustava aikataulu,

mahdolliset kustannukset sekä muuta huomioitavaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c.) Tutkimussuunnitelmaa tehdessä on tärkeää miettiä jo tutkimuksen eettisiä kysymyksiä, sen luotettavuutta sekä arviointia.

Suunnitelman valmistuttua voi aloittaa aineiston hankinnan. Tutkimuskysymys määrää melko vahvasti sen, millaisen aineiston tutkija hankkii ja miten. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on pelkistetyimmillään tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Näitä ovat muun muassa haastattelut ja havainnoinnit tai esimerkiksi muuta tarkoitusta varten tuotetut kirjalliset tai kuvalliset aineistot. (Eskola & Suoranta 2000, 15.) Saatu aineisto litteroidaan tekstimuotoon, jolloin se on helpommin käsiteltävissä ja analysoitavissa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointiin voidaan käyttää monia erilaisia tapoja. Se onkin laadullisen analyysin rikkaus, että käyttämällä useita menetelmiä, saadaan syvempiä merkityksiä ja vastauksia. Analyysiä voidaan tehdä teemoitteluun, tyypittelyyn, sisällönanalyysiin, diskursiivisten analyysitapojen sekä keskusteluanalyysin avulla. Lisäksi käyttöön voi ottaa kvantitatiiviset analyysitekniikat, kuten kvantifioinnin. (Eskola & Suoranta 2000, 160.) Analyysistä saatujen tulosten pohjalta tutkija tuottaa havaintoja ja johtopäätöksiä, joilla vastaa tutkimuskysymykseensä. Tutkijan tulee myös pohtia saamiaan tuloksia ja niistä ilmenneitä johtopäätöksiä. Johtopäätöksistä tulisi saada uutta tietoa tai kehittämisideoita tutkimuksen aiheesta. Tutkijan tulisi osata myös kriittisesti tarkastella omaa toimintaansa ja nähdä siinäkin kehittämistarpeet, joilla tutkimusta voidaan tarkentaa tarpeen mukaan. (Eskola & Suoranta 2000, 243.)

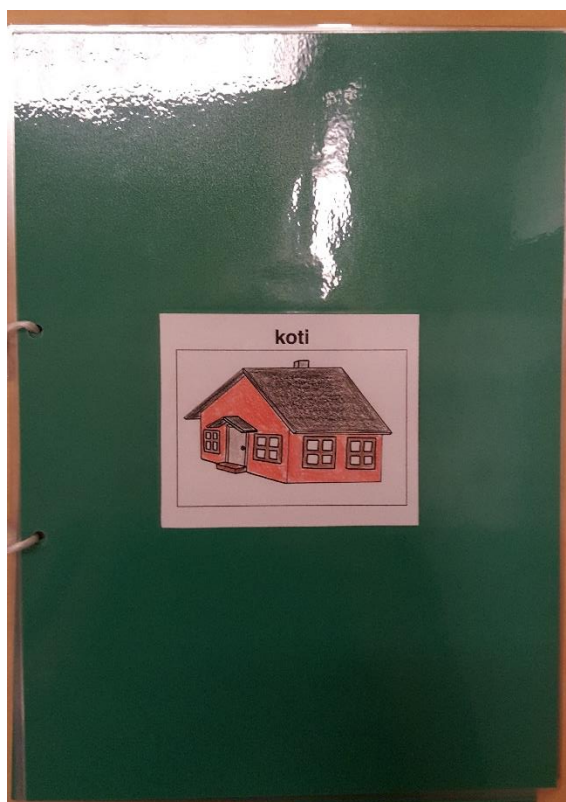
## 9 Tutkielman toteutus

Toteutin tutkielmani pienryhmässä erään hyvinkääläisen päiväkodin yhden lapsiryhmän kanssa. Lapsiryhmän lapset ovat iältään 2- 5-vuotiaita, ja monikielisiä lapsia oli aloittaessani tutkielmaani viisi. Alun perin kaikkien viiden monikielisen lapsen oli tarkoitus olla havainnottavina, mutta olosuhteiden pakosta kaksi lasta jäi pois tuokioista, joten heitä en aineiston keruuta varten voinut havainnoida. Osallistuvista lapsista käytän raportissani nimiä Lapsi A, Lapsi B ja Lapsi C. Aineiston keräämiseksi pidin viikoittaisia ohjattuja leikkituokioita, jotka videoin. Näiden tuokioiden suunnitelmat löytyvät opinnäytetyöni liitteistä numeroilla 2-6. Suunnitelmissa sovelsin Marjasen (2002; 2012, 26-27) opetusmonistetta musiikkileikkikoulu-tuokioiden tavoitteista. Videoista havainnoin lomakkeen avulla tutkielmani kannalta tärkeitä muuttujia.

Ohjatuissa leikkihetkissä aiheena oli kotileikki ja sen tukeminen ja sanoittaminen. Kotileikki valikoitui tuokioiden aiheeksi, koska lapset olivat kiinnostuneita siitä, sekä siinä on vuorovaikutuksen sekä kielenkehityksen tukemisen kannalta paljon mahdollisuuksia. Alun perin tuoki-

oissa piti olla kahta eri leikkiä vuorokerroin, jolloin lasten näkökulmasta olisi tullut uutta toimintaa, mutta myös toistoa. Tutkielmaani osallistuvien lasten kannalta kuitenkin näimme päiväkodin kasvattajien kanssa parhaaksi, että teema on jokaisella kerralla sama, jotta näiden lasten tarpeisiinsa pystyisin paremmin vastaamaan. Leikkiä varten tein kirjasen, johon keräsin Papunetin kuvatyökalun (2017) avulla kotileikkiin, sen rooleihin, tapahtumiin ja esineisiin liittyviä kuvia. Kuvakirjan tarkoituksena oli helpottaa lasten leikin aloittamista ja antaa esimerkkejä niin rooleista kuin toiminnastakin. Kuvien avulla pystyimme konkreettisesti katsomaan mitä tarvitaan leikin etenemiseen ja yhdessä sanoitettuna kielelliset taidot kehittyvät ja merkitykset avautuivat paremmin. Sen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut antaa valmista leikkiä lapsille, vaan lapset saivat käyttää kirjaa leikkimisen tukena.

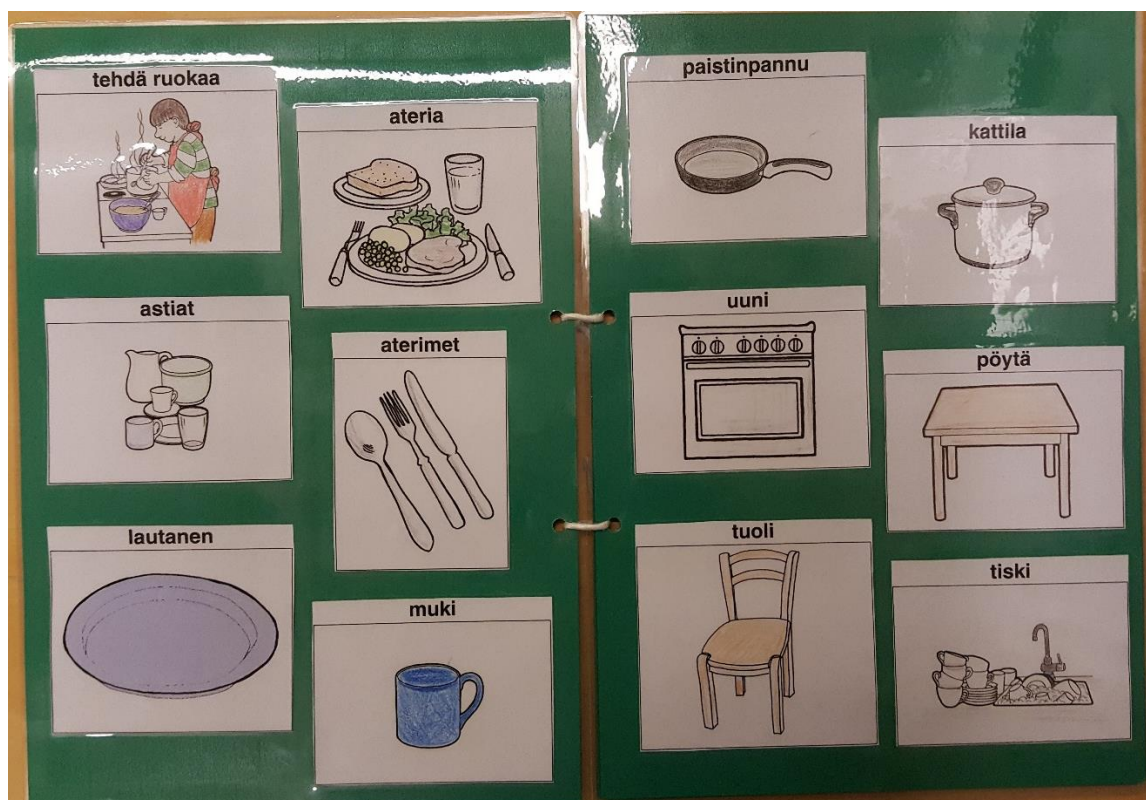
Kirjasen käyttö alkoi ensimmäisellä tapaamiskerralla pelkkien kuvien myötä, mutta muilla kerroilla kirja oli valmiina, ja se helpotti leikin ohjaamista ja tukemista. Kirjasen ensimmäisellä sivulla oli erilaisia perheenjäsenten rooleja, joista lapsi sai valita leikkiin omansa. Kuvat olivat hieman stereotypisia, mutta niiden avulla käytiin läpi vain mahdollisia perheenjäseniä, ja lapset itse saivat päättää leikissään olevat roolit itse, ilman rajoituksia. Tämän myötä pystyttiin myöskin tukemaan monimuotoisuutta ja laajentamaan perheen merkitystä lapsille, heidän omien kokemustensa perusteella. Seuraavalla aukeamalla oli kotona tehtävää toimintaa ruuan valmistuksen, syömisen sekä joidenkin huonekalujen kuvien muodossa. Ruuanlaitto valikoitui siksi, että päiväkodilla oli leikkikeittiöt, joita käytettiin ahkerasti. Seuraavalla aukeamalla oli hieman jatkoa ruokailuun, sekä kuvia vauvan hoitoon sekä nukkumiseen liittyen. Lisäksi vaatteet, niiden pukeminen ja riisuminen ovat arjen taitoja, joita kotona varsinkin harjoitellaan. Toiseksi viimeisellä sivulla oli kauppaan ja kauppatavaroihin liittyviä kuvia, joiden merkitykset konkretisoituivat myös oikeiden ruokapakkausten muodossa. Viimeinen sivu on tarkoitettu leikin lopetukseen ja siinä kuvissa sotkuisesta kodista siivotaan yhdessä siisti. Huomaamatta leikin ohessa koti saadaan siistiksi, mutta leikki saa myös luonnollisen lopetuksen. Yhdessä siivoamalla vahvistetaan myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.



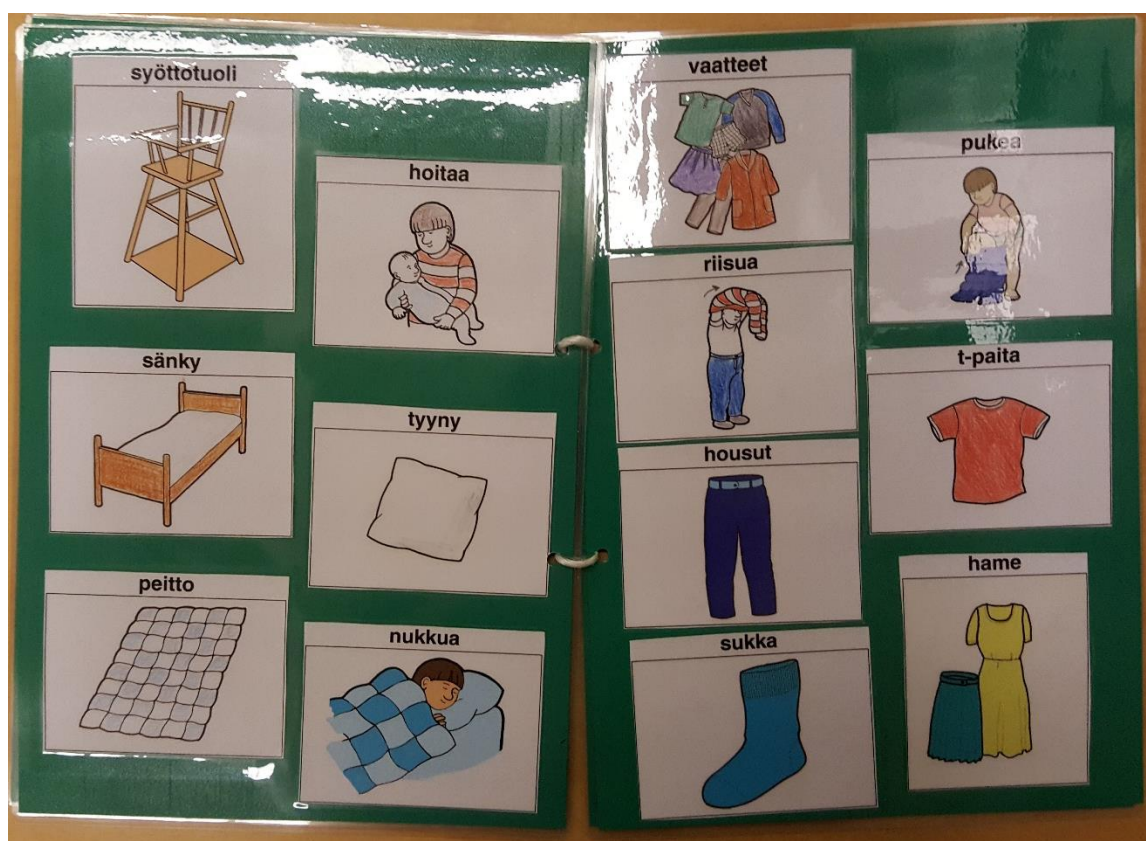
Kuvio 1: Kotileikki- kirjanen



Kuvio 2: Kotileikin rooliesimerkkejä

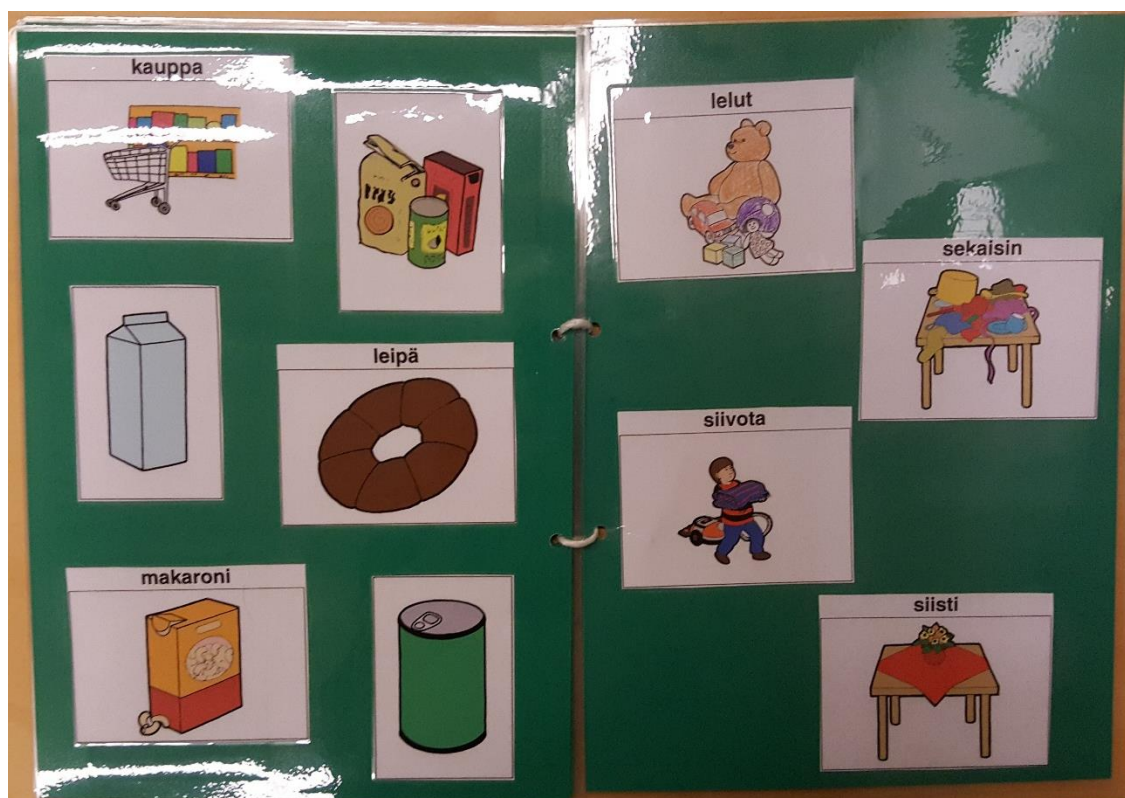


Kuvio 3: Ruuan valmistukseen ja syömiseen liittyvää sanastoa



Kuvio 4: Itsestä huolehtimiseen liittyvää sanastoa





Kuvio 5: Kauppa- ja ruokatavaroita. Viimeisellä sivulla leikin lopettamista varten siivoamiseen liittyvät kuvat

### 9.1 Tausta ja tarve

Lapsiryhmässä oli viisi monikielistä lasta, joiden kielen kehitystä halusin tukea. Koko ryhmän mukaan ottamisella olisi pystynyt vertaistoiminnallisesti tukemaan tätä kehitystä, mutta myöskin vahvistamaan lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja ryhmäytymistä. Ryhmän lapsilla oli myös kehitystarpeita leikkitaidoissa, ja ryhmän kasvattajilta tuli toive, jos pystyisin yhdistämään kielen ja leikin. Tavoitteenani olikin myös tukea pitkäaikaisen leikin syntymistä kaikkien lasten kesken, mutta erityisesti näiden lapsien kohdalla, joilla oli kielen takia haasteita päästä leikkeihin mukaan. Lopulta tuokioihini osallistui kolme lasta; lapsi A, lapsi B sekä lapsi C. Pienryhmän avulla pystyin panostamaan jokaisen kielenkehitykseen tarkemmin, mutta myös leikkitaitojen kehittymisen tukemisen kannalta pienempi ryhmä oli toimivampi. Lapsen näkökulmasta on turvallisempaa päästä kokeilemaan yhteisleikin kannalta tärkeitä taitoja aluksi parin lapsen kanssa, kuin isossa ryhmässä. Suuressa ryhmässä aloitteet voivat jäädä huomaamatta, eikä leikkitaitoja pääse kehittämään.

Lapset olivat minulle ennalta tuttuja, joten pystyin suunnittelemaan tarkemmin juuri heidän kehitykselleen tarpeellisia tuokioita. Lapsien kielellisissä taidoissa sekä vuorovaikutus- ja leikkitaidoissaan oli eroja, jotka pyrin ottamaan tarkasti huomioon. Yhden lapsen kielelliset tai-

dot olivat jo melko hyvät, mutta leikkitaidoissa oli kehitettävää. Yhden lapsen kielelliset taidot olivat keskitasoa, ja leikkitaidoissa oli kehitettävää. Kolmannen lapsen kielelliset taidot olivat huonot, ja leikkitaidoissa oli kehitettävää.

## 9.2 Menetelmät

Tutkielmani on kvalitatiivinen, jossa aineiston keräämiseen käytin osallistuvaa havainnointia sekä videoinnin kautta tehtävää havainnointia. Havainnoiden kirjaamiseen käytin lomaketta, johon merkitsin sanallisen ilmaisun, aloitteiden ja vuorovaikutuksen sekä sanoittamisen määrää. Laadullisen tutkimuksen kautta pääsen syvemmin tutkimaan vuorovaikutus- ja leikkitaitojen kehittämisen sekä kielitaidon kehityksen yhteyttä.

Osallistuva havainnointi voi olla joko aktiivista tai passiivista. Aktiivisessa tutkija on itse aktiivisesti mukana toiminnassa, ja näin vaikuttaa läsnäolollaan tutkittavaan ilmiöön. Passiivisessa tutkija tekee havaintoja seuratessa vierestä havainnoitavia, mutta ei itse osallistu toimintaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c; Eskola & Suoranta 2000, 98.) Omassa tutkielmassani osallistuin aktiivisesti toimintaan ja havainnoin niin tuokioita pitäessäni, kuin myös jälkikäteen videotallenteista.

Videoinnin avulla voidaan taltioida verbaalisen aineiston lisäksi myös nonverbaalista, kuten liikkeitä tai ilmeitä. Videoinnin avulla saadaan myös aineistoon mukaan sellaista, jota tutkijan oman havainnointikyky on jättänyt ulkopuolelle. Varsinkin aktiivisen havainnoinnin aikana monet asiat voivat jäädä tutkijalta huomaamatta, sillä samanaikaisesti voi tapahtua monia asioita, joilla on tutkimuksen kannalta merkitystä. Sen avulla pystyy myös palaamaan tilanteeseen uudestaan ja tarkastaa menivätkö tilanteet niin, kuinka ne muistaa. Haasteena videoinnissa on se, että kuvaaminen tapahtuu yleensä yhdessä kohtaa tilaa, ja kuvan ulkopuolelle voi jäädä tapahtumia kuvaamatta. Lisäksi äänenlaatu voi olla heikko, jolloin kaikesta ei saada selvää. Haasteena on myös se, että videointivälineen läsnäolo voi vaikuttaa havainnoitaviin henkilöihin ja näin muuttaa heidän käytöstään ja siten saatuja tuloksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006d.)

## 9.3 Aineiston kerääminen

Aineiston keräsin videoimalla pitämäni tuokiot ja havainnoimalla siitä lomakkeen (Liite 7-9) avulla eri muuttujia. Osallistuin itse siis toimintaan, ja havainnoin myös tuokioita pitäessäni, mutta merkitsin havainnoit lomakkeisiin vasta myöhemmin videoita tarkastellessani. Saaranen- Kauppinen ja Puuniekkan (2006d) mukaan videoinnin luotettavuutta lisää se, että aineiston kuvaisi joku muu kuin tutkija itse, mutta omaa aineistoani kerätessäni videointilaitte oli asetettuna hyllylle, josta se kuvasi laajasti tilaa, jossa toiminta tapahtui. Pystyin näin panostamaan toimintaan, eikä keskittyminen mennyt kuvaamiseen.

Osallistuvan havainnoinnin kautta olin itse mukana jokaisessa tuokiossa ja niiden toiminnassa, joten aineiston kerääminen tapahtui jokaisella kerralla samalla tavoin, sekä tuokioiden sisällöt olivat joka kerralla samanlaiset. Näin aineiston kerääminen ja sen tarkkuus olivat yhtenevät jokaisella keräämiskerralla.

### 9.3.1 Ensimmäinen tuokio

Ensimmäisen tuokion tarkoituksena oli tutustuttaa lapset kotileikin perusteisiin, eli siinä tapahtuvaan toimintaan ja siinä käytettäviin tavaroihin sekä apuna käytettäviin kuviin. Koska leikkitaldoissa oli kehitettävää, oli tärkeää, että lapset saivat alusta saakka selkeän rakenteen leikkiin. Lisäksi ensimmäisessä tuokiossa oli tavoitteena aloittaa kyseisen pienryhmän ryhmäytyminen. Ryhmäytymisen avulla niin kieli kuin vuorovaikutuskin saivat kehittyä ilmapöydässä, jossa lapsi pystyisi luottamaan toisiin ja uskaltaisi lähteä harjoittelemaan taitojaan.

Ensimmäisestä tuokiota varten oli rakennettava kotileikille paikka, jossa sitä rauhassa saisi kehittää ja lapset pystyisivät keskittymään siihen. Hain lapsien B ja C kanssa leikkiin tarvittavia astioita ja ruokapakkauksia varastosta. Lopputuokiossa mukana olivat kaikki kolme havainnoitavaa lasta. Aloitimme tuokion tutustumalla kotileikin rooleihin ja tavaroihin kuvien avulla. Kuvaa tarkasteltaessa otimme myös sitä vastaavan lelun esille, jotta kuvan ja tavaran yhteys konkretisoituisi. Tutkimme kuvat ja tavarat aihepiireittäin ja leikin rungon mukaisesti, jotta lapset saivat siinä jo tuon leikin rakenteen mieliinsä.

Yhteen lapsista videointi vaikutti alussa paljonkin, eikä tämän keskittymisestä toimintaan meinannut tulla mitään. Kuitenkin päästyämme yli videoinnin tuomasta lisäjännityksestä, tuokio jatkui kyseisen lapsen kohdalla normaalisti. Yhden lapsen kohdalla keskittymiskyvyn kanssa on haasteita, ja se näkyi tuokiossa vahvasti. Tämän takia loputkin tuokioiden toteutettiin vain kolmen lapsen pienryhmässä. Pienryhmän avulla lasten aloitteet pystytään muutenkin huomioimaan helpommin, ja rohkeus kielen käyttämiseen voi kasvaa.

Tutustuimme tuokiossa tavaroihin ja nimesimme niitä, jotta sanojen ja tavaroiden yhteys tulisi selkeästi lapsille esiin. Leikki oli melko yksinleikkiä jokaisen lapsen kohdalla, mutta se oli odotettavissakin, sillä normaalisti arjessa kyseinen porukka ei yhdessä oikeastaan leiki. Lisäksi ensimmäisessä tuokiossa tarkoitus oli tutustua kunnolla leikkiin ja sen tavaroihin, ja vasta myöhemmin syventää toimintaa. Tuokiossa leikkiä saatiin jo hieman alkuun, ja tavoita tutkittiin kovastikin. Leikki oli yksinleikkiä, jossa lapset ottivat paljonkin kontaktia aikuiseen. Kun leikki alkoi olemaan lopussa, katsoimme lasten kanssa tarkemmin siivous- kuvia, jonka jälkeen siivoamisen aloittaminen oli helppoa. Siivouksen jälkeen tutkimme vielä kerran kuvat järjestyksessä läpi, jotta ne ja samalla leikin rakenne jäisivät paremmin mieleen. Näin tuokio sai luonnollisen päätöksen ja pääsimme jatkamaan muuta toimintaa.



### 9.3.2 Toinen tuokio

Toisen tuokion tavoitteena oli toistaa kotileikin perusteita ja kannustaa lapsia leikin aloittamiseen roolien valinnan kautta. Tällä kertaa lapsen saivat tarkemman käsityksen leikin rakenteesta ensin kuvakirjasen pohjalta, mutta varsinkin oman tekemisen syventämisen kautta. Toisella kerralla myös sanaston laajentaminen ja merkitysten syventäminen olivat tärkeitä. Tällä kertaa tarkoituksena ei vielä ollut niinkään yhteisleikin löytäminen, vaan leikin perusteiden luominen ja sanallisen ilmaisun tukeminen.

Toisella tuokiolla mukana olivat samat kolme lasta, eli A, B ja C joten leikin tukemiseen tarkoitettut kuvat olivat jo tuttuja. Nyt pystyimme tutkimaan niitä ensin kirjasta, josta lapset innostuivat. Aluksi valitsimme roolit ja tämä oli lapsille helppoa. Leikki alkoi siis sujuvasti ja roolien mukaisesti. Videointikaan ei vaikuttanut lapsiin, eikä siihen kiinnitetty huomiota.

Tällä kertaa mukana oli leikkikeittiö, sekä toinen kaluste, joka kotileikkiin kuului. Lisäksi mukana oli enemmän ruokatavaroita. Yhdelle lapselle ruokatavaroista vain muutama kiinnosti, ja leikitovereiden niillä leikkiessä, tämä yritti niitä viedä kädestä heiltä. Tässä kohtaa ristiriitailanteiden selvittäminen ja yhteisleikin tukeminen nousivat tärkeiksi. Kielellisen ohjeistamisen kautta tarkoituksena oli antaa monikielisille lapsille mallia siitä, kuinka toimia.

Tuokiossa oli vielä suurin osa rinnakkaisleikkiä, mutta pieniä kontakteja yhteiseen leikkiin alkoi kehittymään. Jokaisella lapsella oli leikissään jo kotileikin perusidea, ja he toimivat sen mukaisesti. Yhteistä leikkiä ei kuitenkaan vielä saatu syntymään.

Sanoitin koko ajan lapsille leikkiä ja tavaroita, sekä osallistuin itsekin leikkiin. Lasten eritasoiset osaamiset kielessä tulivat selkeästi esiin oman sanoittamisen määrässä. Heikoimmin suomea osaavalle sanoittaminen oli melkein pä kaksinkertaista muihin lapsiin verrattuna. Huomattuani lasten jaksamisen loppuvan, pyysin heitä tulemaan istumaan luokseni, jotta voimme katsoa kirjan loppuun. Lopussa siis siivosimme kirjan mukaisesti kodin puhtaaksi, ja leikki sai luonnollisen lopun.

### 9.3.3 Kolmas tuokio

Kolmannen tuokion tavoitteena oli syventää leikkiä muokkaamalla leikkiympäristöä uusilla tavaroilla. Tässä myös sanaston laajentaminen ja merkitysten syventäminen nousivat esiin. Kolmannella kerralla oli tavoitteena jo jonkinlaisen yhteisen leikin alkuun saaminen. Uusien tavaroitten hakeminen yhdessä, ja niillä vuorottelu, olivat osana lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemista. Tämän kautta myös sanallisen ilmaisun ja aloitteiden tekeminen olivat keskiössä. Kuvakirjasen käytön oli tarkoitus olla jo automaattista ja leikkiä tukevaa.

Kolmas tuokio alkoi sillä, että lähdimme lasten A, B ja C kanssa hakemaan leikkiin uusia ruokapaketteja. Lapset saivat jokainen valita kaksi pakettia, jotka halusivat ottaa mukaan leikkiin. Uusien tavaroiden tarkoituksena oli muokata leikkiympäristöä lasten näkökulmasta innostavammaksi. Tämän jälkeen palasimme ryhmän tiloihin ja aloitimme leikin. Se alkoi taas kotileikki- kirjaseen tutkimisella. Lasten leikki alkoi taas hyvin ja uudet tavarat toivat uutta intoa toimintaan.

Levottomuutta oli havaittavissa hieman kaikissa, ja leikki olikin rikkonaisempaa kuin aikaisemmissa tuokioissa. Olin kuitenkin itse koko ajan mukana leikissä ja yritin sitä viedä eteenpäin, jotta lasten leikkitaidot voisivat kehittyä. Yhteisleikkiin kannustamisen lisäksi sanoitin tavaroita ja toimintaa jatkuvasti. Leikissä oli mukana kotileikin elementit, mutta se oli lasten osalta hieman poukkoilua paikasta toiseen. Tuokio sujui vauhdikkaasti, ja loppusiivous ei olisi enää jaksanut innostaa. Yhdessä kuitenkin saimme ”kodin” siivottua, ja pääsimme jatkamaan muuta toimintaa.

#### 9.3.4 Neljäs tuokio

Neljännän tuokion tavoitteena oli leikin rakenteen selkeyttäminen ja jo itsenäisemmin leikin alkuun saaminen sekä yhteisleikin jonkinlainen onnistuminen. Kotileikkikirjaseen tutkiminen tuli olla jo tuttua toimintaa, ja tarkoituksena oli, että lapset saisivat sen pohjalta leikin jo käyntiin, aikuisen vain tukiessa. Edelleen kielellisen kehityksen tukeminen oli tärkeässä roolissa, ja tavoitteena oli sanaston sisällön syventämisen lisäksi myös vahvemmin lasten keskinäisen sanallisen vuorovaikutuksen tukeminen.

Neljännessä tuokiossa mukana olivat vain lapset B sekä C. Aloitimme tuokion kuitenkin samaan tapaan kuin muillakin kerroilla. Tutkimme kuvakirjasesta ensin rooleja, jotka jokainen leikissä ottaa ja aloitimme leikin. Vain kahden lapsen leikkiessä, tunnelma pysyi rauhallisempana kuin muilla kerroilla, sekä leikissä oli enemmän sisältöä. Tällä kertaa leikki keskittyi enemmän ruuan tekemiseen ja sen syömiseen. Varsinkin lapsi B:n toiminnasta huomasi, että yhdenkin lapsen puuttuessa, hän puhui ja otti kontaktia enemmän.

Toimintaa pystyi sanoittamaan hyvin ja sen avulla leikkiä pystyttiin paremmin keskittämään. Tavaroiden ”omistajista” oli kuitenkin kiistaa, ja monesti ne tavarat, joita lapsi oli käyttänyt leikissä jossakin kohtaa aikaisemmin, koettiin omiksi, eikä toinen niitä olisi saanut käyttää. Tässä nousi taas tuo leikki- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen tärkeäksi. Ristiriitatilanteiden selvittämiseen tarvittiin paljonkin aikuisen tukea, sillä siihen lasten sanallinen ilmaisu ei vielä riittänyt. Tilanteet menivät kuitenkin nopeasti ohi, ja leikki jatkui rauhallisena. Tuokion aikana teimme yhdessä ruokaa, ja yhteinen ruokailuhetki, jossa kaikki ottivat kontaktia toisiinsa, oli sitä mitä tuokioiden tavoitteena olikin. Leikin tullessa loppuunsa, katsoimme kuvakirjasesta siivousvinkit, ja saimme kodin kuntoon.

### 9.3.5 Viides tuokio

Viidennen, ja viimeisen, tuokion tavoitteena oli leikin ja sanallisen ilmaisun laajentaminen edelleen. Leikin rakenteen tuli olla jo melko hyvin muistissa, ja kuvakirjasen tarkoituksena oli tukea leikki vahvemmin silloin, kun rakenne oli hetkellisesti hukassa. Tavoitteena oli, että lapset pystyisivät ottamaan toisiinsa jo vahvasti sanallisesti kontaktia ja, että yhteisleikki onnistuisi jo melko hyvin. Tämän ollessa viimeinen ohjattu leikkituokio tällä porukalla, tarkoituksena oli lopuksi myös muistella, mitä olimme tehneet eri kerroilla ja saada tuokiot luonnolliseen päätökseen.

Viidennellä tuokiolla mukana olivat kaikki kolme lasta. Neljännen ja viidennen tuokion välissä oli parin viikon tauko, joten aloitimme tuokion tutkimalla kuvakirjaa hieman tarkemmin. Pohjustin myös lapsille, että tämä oli viimeinen kerta, kun tällä kyseisellä porukalla leikkisimme ainakin näin tiiviisti. Se ei kuitenkaan muuttanut sen enempää tuokion kulkua. Kirjanenkin alkoi olemaan jo hyvinkin tuttu, ja lapset osasivat valita roolinsa heti, ilman suuria pohdintoja. Leikki oli viimeisellä kerralla yhtenäisempää kuin aikaisemmilla kerroilla, vaikkakin mukana oli vahvasti rinnakkaisleikkiäkin. Lapset ottivat toisiinsa sanallisesti kontaktia enemmän, mikä oli tuokioiden tarkoituksenakin.

Tuokion loppuun saimme ”kodin” taas siivottua ja leikin loppuun. Kävimme myös lopuksi kirjan, eli leikin rakenteen, yhdessä läpi, jotta kokonaisuus tulisi hahmotetuksi entistäkin paremmin. Samalla muistelimme, mitä olimme tehneet muilla kerroilla ja kyselin, oliko lapsilla ollut mukavaa leikkiä.

## 9.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysointiin käytin systemaattista videoanalyysia, sisällönanalyysia sekä kvantifiointia. Systemaattinen videoanalyysi mahdollisti lasten nonverbaalisen viestinnän, eli esimerkiksi eleiden, ilmeiden ja reaktioiden, tarkastelun tarkemmin jokaisessa tuokiossa ja tilanteessa. Videomateriaalin systemaattisen analysoimisen kautta pystyin myöskin tarkastelemaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja kielen käyttöä jälkikäteen, jolloin pystyin varmistamaan havainnointieni luotettavuutta. (Vienola 2004.) Sisällönanalyysin kautta pystyin pureutumaan sanattomaan viestintään sekä leikin kehittymisen kannalta oleellisiin seikkoihin kokonaisvaltaisesti. Tämän kautta pystyin analysoimaan leikin sisällön vaihtelua, eli oliko leikki ollut esimerkiksi pitkäkestoista vai lyhytkestoista. Tai oliko vuorovaikutus ollut positiivista vai negatiivista. Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan myös tarkastella eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. Systemaattisen analysoinnin kautta pystyin selvittämään leikin, vuorovaikutuksen ja kielen syvempiä yhteyksiä. Kvantifioinnin myötä pystyin selvittämään lasten sanallisen ilmaisun ja aloitteiden määrän eri tuokiossa, sekä oman sanoittamisen määrän.

Pystyin näin vertailemaan muutoksia näissä määrissä ja näin nähdä oliko kehitystä tapahtunut. (Eskola & Suoranta 2000, 164-166, 185-186.)

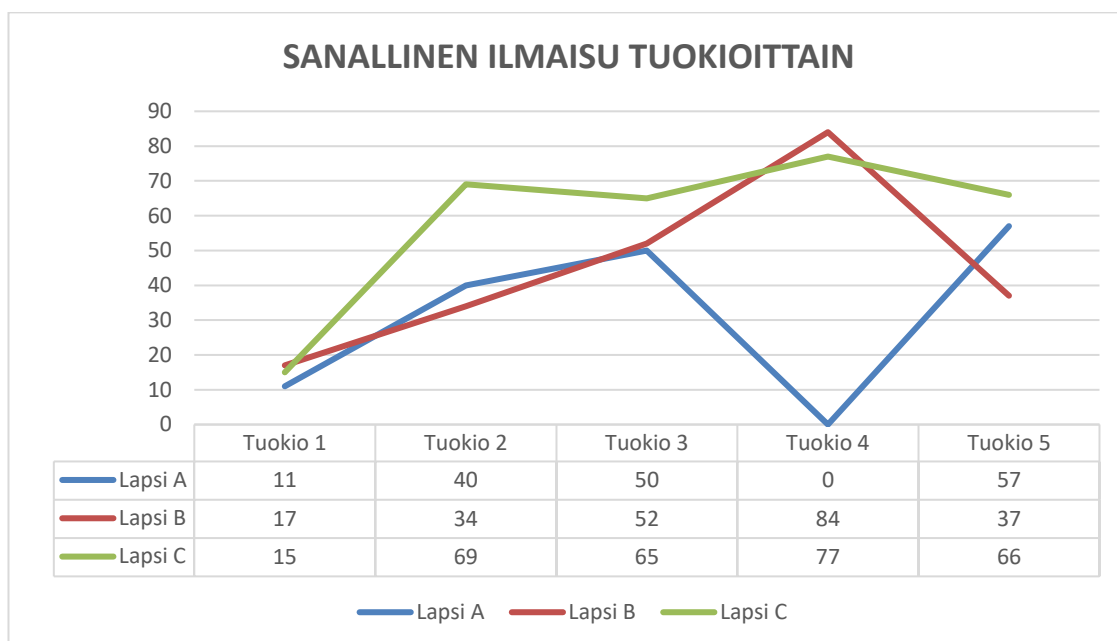
Analysoidessani havainnoin jokaisen lapsen kohdalta jokaisesta tuokiosta heidän sanallisen ilmaisunsa, eleillä ilmaisun, sanallisten aloitten ja eleillä tehtyjen aloitteiden määrän ja niiden kehityksen. Nämä jaoin vielä lasten keskinäiseen ilmaisuun sekä ilmaisuun aikuisen kanssa. Lisäksi havainnoin leikin kehitystä, eli leikin kestoa ja sitä, oliko leikki yksinleikkiä vai yhteisleikkiä. Näiden pohjalta pystyin syvällisemmin analysoimaan, oliko kehitystä tapahtunut, ja millaista se oli. Omasta toiminnastani havainnoin sanoittamiseni määrän jokaisen lapsen kohdalla, sekä oman osallistumiseni leikkiin ja sen kehittämiseen, sekä vuorovaikutuksen tukemiseen.

## 10 Tulokset

Tutkielman tulosten arviointi tapahtui analysoimalla lasten kehitystä kielellisissä, leikkiin liittyvissä sekä vuorovaikutuksellisissa seikoissa. Tuloksia verrattiin varsinkin alkutilanteen ja viimeisen tuokion välillä, jotta pystyttiin näkemään, oliko kehitystä tapahtunut. Olennaisimpana tuloksissa oli lasten sanallisten valmiuksien kehittyminen leikissä ja vuorovaikutuksessa.

Ensimmäisestä tuokiosta videoaineistoa tuli vähemmän kuin muista tuokioista, joten se vaikuttaa tuloksiin kyseisen tuokion osalta. Neljännessä tuokiossa taas paikalla oli vain kaksi lasta, joten se vaikutti tuloksiin vuorovaikutuksen osalta. Lisäksi neljännen ja viidennen tuokion välissä oli pari viikkoa, joten sillä oli mielestäni myös vaikutusta siihen, kuinka lapset olivat mukana toiminnassa. Videointi aloitettiin aina samaan aikaan, eli kun olimme lasten kanssa ryhmätiloissa, ja lopetettiin siivouksen ja loppukeskustelun jälkeen. Esimerkiksi tuokioissa yksi ja viisi, tavaranhakureisumme eivät kuuluneet mukaan havainnointiin, eikä niillä siten ollut siten vaikutusta tuloksiin.

## 10.1 Kielellisten taitojen kehittyminen

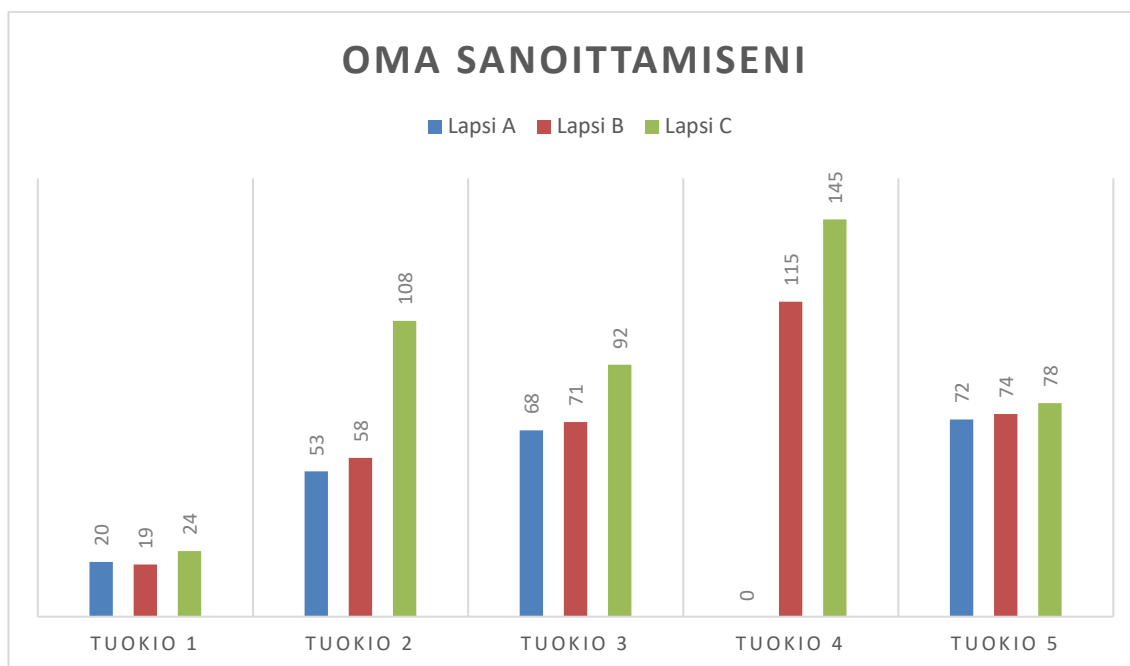


Kuvio 6 Lasten sanallisen ilmaisuuden kehitys

Sanallisen ilmaisuuden määrään laskettiin lasten ilmaisu niin kavereille, kuin myös aikuiselle. Tässä oli nähtävissä kasvua ensimmäisen ja viimeisen tuokion välillä kaikilla. Kokonaisilmaisuuden ja kielen kehityksen kannalta en kokenut tarpeelliseksi eritellä kuitenkaan sitä, oliko ilmaisu tapahtunut vain lasten välillä vai myös lapsen ja aikuisen välillä. Tuokioissa oli myöskin eroja, eikä kasvu ollut kaikilla koko ajan tasaista. Tärkeämpää oli kuitenkin se, että sillä ajanvälillä, jolla tuokioiden pidettiin, kehittymistä tapahtui.

Ilmaisu muuttui myös yhden sanan ilmaisuista tai toistamisesta kahden-kolmen sanan lauseiksi lapsilla A ja C. Lapsi B:n ilmaisu pysyi alusta saakka lyhyissä lauseissa, mutta tämän rohkeus ottaa sanallisesti kontaktia lisääntyi. B:llä osaamista olisi, mutta tarvitsee vain kannustamista puhumiseen, eli kielen käyttämiseen. Lasten A ja C puheen kehittyminen parin sanan lauseiksi näkyi sanaston laajentumisena ja täten kielen kehityksenä.

Lapset käyttivät enimmäkseen suomea, mutta lapsilla A ja C mukaan tulivat myös vieraskieliset ilmaukset. Niitä ei kuitenkaan ollut kuin muutama aina tuokiossa, ja niille löydettiin suomenkieliset vastineet yhdessä puhuessa. Suomeksi toistamisen avulla lasten sanavarastoon tuli uusia ilmaisuja tai sanoja, joiden merkitykset avautuivat heidän oman äidinkieltensä kautta.

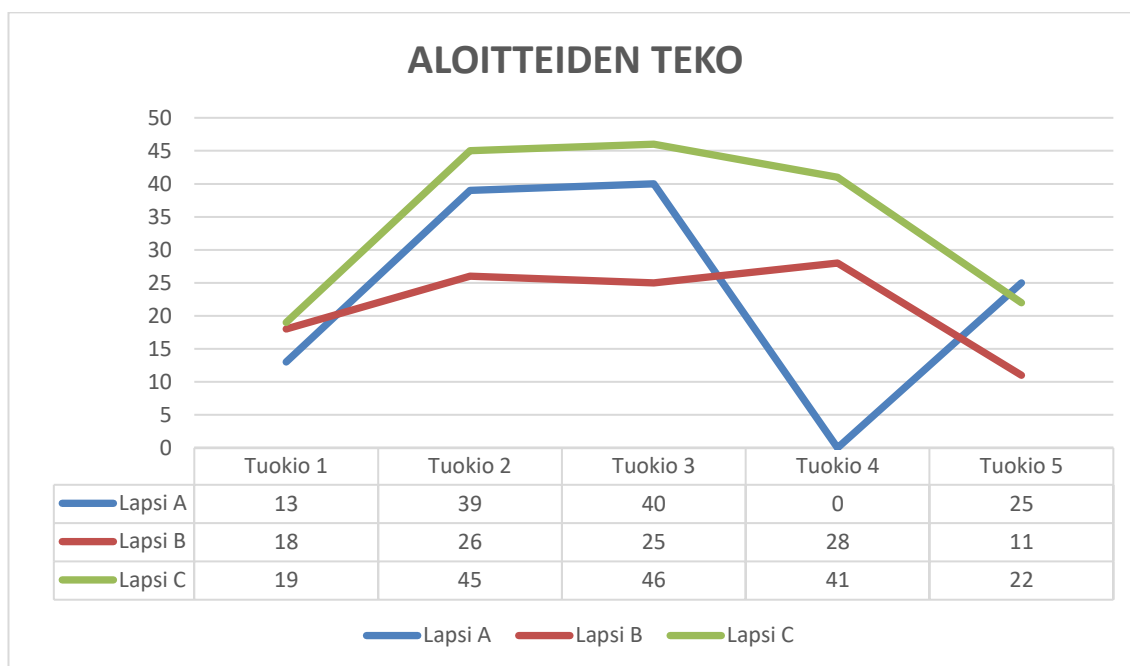


Kuvio 7 Aikuksen sanoittaminen tuokioittain

Lasten sanallisen ilmaisun määrä ja oma sanoittamiseni olivat vahvasti keskenään sidoksissa. Mitä enemmän sanoitin, sitä enemmän lapset itsekin käyttivät sanoja, tai vaihtoehtoisesti, mitä enemmän lapset itse käyttivät sanoja, sitä enemmän myös sanoitin itsekin. Sanoittamiseen kuului niin välillä yksittäisten sanojen ja merkitysten antamista, mutta myös toiminnan sanoittamista, sekä sanallisen ilmaisun ja toiminnan yhteyden osoittamista.

Aloitimme jokaisen tuokion samalla tavoin, eli käymällä läpi mitä olemme tekemässä, eli toiminnan ja tavaroiden sanoittamisella ja sanojen muistelulla. Toiston kautta lasten oma nimeäminen lisääntyi myös tuokioissa. Lapsissa näkyi kuitenkin eroja, lapsi A nimesi noin puolet itse lopulta, lapsi B suurimman osan ja lapsi C nimesi itse vain pienen osan. Kehitystä kuitenkin näkyi niin nimeämisen, kuin oman puheen tuottamisenkin kohdalla jokaisella lapsella.

## 10.2 Leikin kehittyminen



Kuvio 8 Lasten leikkialoitteet tuokioittain

Leikkialoitteissa oli nähtävissä määrällisesti kasvua ensimmäisen ja viidennen tuokion välillä lasten A ja C toiminnassa. Lapsi B:llä kasvua tapahtui ensimmäisten neljän tuokion aikana, mutta viidennessä aloitteet vähenivät. B:llä aloitteiden määrä laski viimeisessä tuokiossa ensimmäistä tuokiota vähäisemmäksi. Leikkialoitteiden lisääntyminen oli vahvasti sidoksissa myös leikin syvällisempään kehittymiseen.

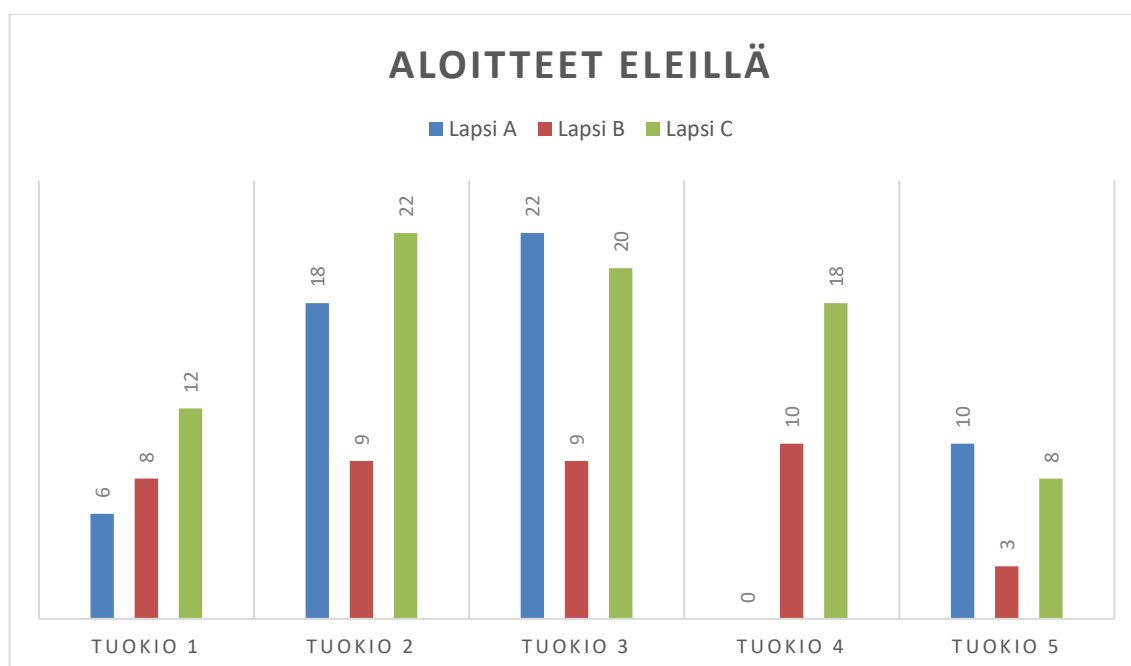
Kaikilla havainnoitavilla leikki muuttuikin pelkästä rinnakkaisleikistä selkeästi enemmän yhteisleikkiin. Kaikilla mukana oli jokaisessa tuokiossa paljonkin itsenäistä toimintaa, mutta jokaisessa tuokiossa yhteisleikki lisääntyi edelliseen verrattuna. Lapset ottivat enemmän toisiinsa mukaan ja leikki yhtenäistyi, esimerkiksi yhteisen ruuanlaiton muodossa. Leikkiin tuli mukaan enemmän kotileikin mukaista toimintaa ja ajatusta. Lisäksi lasten leikkiteot kehittivät juuri niistä yksittäisistä, ja yksintehtävistä, toimista osaksi suurempaa kokonaisuutta.

Leikkikirjasen ja kuvien käyttö oli ensimmäisestä tuokiosta alkaen innostunutta. Jokainen lapsi oli tuokioiden alussa mukana kuvien tutkimisessa, ja sitä kautta leikin rakenteen selvittämisessä. Lapsilla A ja B oma kiinnostus kirjasen tutkimiseen leikin aikana oli jokaisessa tuokiossa vahvaa, mutta lisääntyi tuokioittain. Lapsi C:llä kiinnostus kirjaseen alussa oli erittäin vähäistä, mutta kasvoi tuokio tuokiolta. Lasten oma kiinnostus kirjasen tutkimiseen kasvoi siis jokaisella. Kirjaa käytettiin leikin aloittamisen lisäksi myös kesken leikin. Siitä muisteltiin esimerkiksi rooleja, tai haettiin ideoita omaan toimintaan.

Lasten itsenäinen toiminta leikissä myös lisääntyi jokaisella. Ensimmäisessä tuokiossa aikuinen ehdotti ison osan toiminnasta, mutta seuraavissa tuokiossa lasten omatoimisuus lisääntyi.

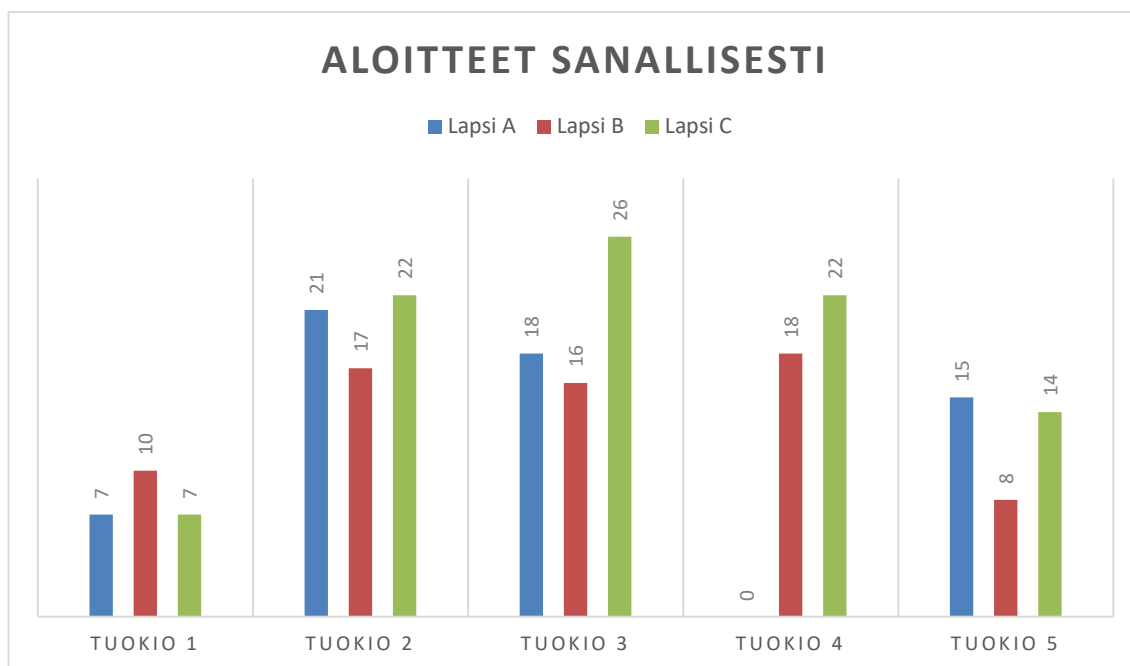
Leikkiin kuuluvien tavaroiden tutkiminen ja käyttäminen lisääntyi, jolloin leikkikin eteni, eikä aikuisen tarvinnut jatkuvasti ohjata toimintaa. Kuitenkin leikin näyttäessä junnaavan paikoillaan, se saatiin etenemään aikuisen vinkkien avulla. Aikuisen oma mallintaminen leikissä oli suuressa roolissa leikin eteenpäin viemisessä. Toiminnan näyttäminen ja samalla sen sanoittaminen, antoivat lapsille uusia merkityksiä ja ideoita.

### 10.3 Vuorovaikutuksen kehittyminen



Kuvio 9 Lasten aloitteet eleillä





Kuvio 10 Lasten aloitteet sanallisesti

Ensimmäisissä kolmessa tuokiossa jokaisen lapsen sanallisten aloitteiden määrä kasvoi, mutta kahdessa viimeisessä se lähti laskuun. Kuitenkin ensimmäistä ja viimeistä tuokiota vertailtaessa määrät kasvoivat A:lla sekä C:llä. B:llä määrä laski hieman. Kuten leikin kehittymistä käsittelevässä osassa kävi ilmi, kokonaisvaltaisesti tarkasteltuna lasten aloitteet lisääntyivät lapsilla A ja C, ja lisääntyivät B:llä ensimmäisten tuokioiden aikana, mutta laskivat viimeisessä. Näin siis vuorovaikutus lisääntyi ja vastavuoroisuuden kautta kehittyi. Vain yhdessä tuokiossa oli havaittavissa selkeästi se, kuinka toinen lapsi ei huomionnut toisen aloitteita ollenkaan.

Sanallinen vuorovaikutus ja eleillä tapahtuva vuorovaikutus jakautuivat melko tasaisesti lapsilla. Molempia oli noin puolet kokonaisvuorovaikutuksesta. Eleitä käytettiin tilanteissa, joissa haluttiin saada toisen huomio, mutta sanoja ei välttämättä löytynyt juuri sillä hetkellä. Myöskin tilanteet, joissa yhteinen toiminta oli käynnissä, kuten leikkiruokailu, niissä sanaton vuorovaikutus oli suuremmassa roolissa. Tavaroiden antaminen ja muu tapahtui sanattomasti. Leikin aikana kuitenkin selostettiin sanallisesti omaa toimintaa, jonka myötä oli tarkoitus selvittää toisille sitä, mitä oli tekemässä ja millä tavaroilla.

Vuorovaikutus oli suurelta osin positiivista, eikä negatiivinen vuorovaikutus ollut huomattavassa roolissa kuin yhdessä tuokiossa. Ristiriitatilanteissa kuitenkin pystyttiin löytämään ratkaisut sanallisesti aikuisen avustamana. Negatiivista kontaktia otettiin eniten tilanteissa, joissa toisella olevat tavarat kiinnostivat ja ne haluttiin itselle. Lapset tarvitsivat näissä tilanteissa paljonkin selkeitä ja johdonmukaisia ohjeita, joilla ristiriidat saatiin ratkaistua. Lisäksi

leikin lopetuksessa lasten vuorovaikutukseen tuli hieman välttelyä. Yhteinen siivoaminen ei suurimmassa osassa tuokioista olisi innostanut, vaan kaikki havainnoitavat vetäytyivät tilanteesta. Aikuisen kuitenkin kannustaessa, siivous saatiin alkuun ja toimivaksi, mutta se oli jokaisessa tuokiossa aikuislähtöistä. Yhteistyö siivoamisessa oli osittain toimivaa, mutta välillä lapsia piti ohjeistaa, ja toiminnalle tuli antaa mallia paljonkin, jotta se saatiin tehtyä.

## 11 Johtopäätökset

Tuloksista huomasin hyvin lasten erilaiset persoonat ja temperamentit. Lasten kielen osaamisen tasolla ei ollut vaikutusta lasten osallistumiseen, vaan kaikki olivat mukana yhtä paljon. Pienryhmäni lapset eivät yleensä arjessa leikkineet keskenään, mutta tuokioiden aikana lapset alkoivat ottaa toisiinsa enemmän ja enemmän kontaktia. Tuokiossa 4 lapsia oli vain kaksi, ja se näytti auttavan Lapsi B:tä rohkaistumaan puhumaan enemmän. Pienryhmien koostumukset ovat siis merkittävässä roolissa siinä, kuinka lapsia saadaan innostumaan tai rohkaistumaan harjoittamaan kieltään.

Lasten sanallisessa ilmaisussa tapahtui kaikilla kehitystä ensimmäisen kolmen-neljän tuokion aikana, mutta viidennessä tuokiossa määrät vähentyivät. Tulokset olivat siis hieman yllättävät. Voiko syynä kuitenkin olla tauko tuokioissa? Toisaalta tietenkin vireystasolla on suuri merkitys innokkuudessa ja jaksamisessa tuokioissa, mutta tulokset ovat kuitenkin jokaisen lapsen kohdalla samat, joten se ei voi selittää pelkästään ilmaisun vähenemistä. Kokonaismäärällisesti sanallinen ilmaisu kasvoi kuitenkin kaikilla ensimmäisestä tuokiosta viimeiseen vertailtaessa. Tärkeintä olikin, että kehityksessä mennään eteenpäin tuokioiden aikana, ainakin edes hieman. Aina kehitys ei ole tasaisesti nousevaa, vaan välillä voidaan palata hieman taaksepäin, tai välillä harpata suuriakin askeleita eteenpäin. Kaikki etenevät yksilölliseen tahtiin, ja onkin aikuisen tehtävänä olla valmiina vastaamaan lapsen sen hetkisiin tarpeisiin.

Kielellinen ilmaisu tapahtui suurimmalta osin suomeksi, mutta välillä yksittäiset sanat lasten äidinkiellillä olivat mukana. Niille kuitenkin löytyi suomenkieliset vastineet, kun aikuisen vastatessa lapselle, tämä käytti suomea. Esimerkiksi lasten puhuessa ”daddyä”, aikuinen vastasi tai kysyi lisää käyttäen sanaa ”isä”. Lasten oman äidinkielen tukeminen on tietenkin tavoitteena varhaiskasvatuksessa, mutta tärkeänä tavoitteena on myöskin sanaston laajentaminen suomeksi. Kahden tai useamman kielen osaamisen myötä lasten sanavarastot voivat olla hyvinkin laajat ja ilmauksia saattaa löytyä joka kielellä tai vain yhdellä. Lapsille tuleekin antaa mahdollisuuksia täydentää osaamistaan jokaisella kielellä. Kuten aiemmin kuitenkin kävi ilmi, lasten ei tarvitse osata kaikkia kieliä yhtä hyvin tai käyttää kaikkia yhtä paljon. On kuitenkin tärkeää antaa ne mahdollisuudet, jos lapsi niitä haluaa.

Leikkikirjasen käyttö vakiintui käyttöön ja helpotti leikin aloittamista. Lapset oppivat käyttämään kirjasta jokaisessa tuokiossa enemmän ja enemmän. Varsinkin leikkitaitojen kehityksen

kannalta selkeä runko, jota seurata, auttoi selkeyttämään leikkiä. Kuvat auttoivat lapsia nimeämään rooleja ja toimintaa, jolloin toimintaan tuli ns. oikeanlaista ideaa. Lasten kehitystasot ja iät huomioiden kuitenkin, roolileikki on vasta alussa. Tämän takia he myös tarvitsevat tukea aikuiselta, jotta leikki voisi mennä eteenpäin. Tuokioiden alussa lapset odottivat kirjaa ja osasivat valita roolinsa helpommin tuokio tuokiolta. Vaikka lapset itse saavatkin päättää leikin sisällön ja etenemisen, on heidän tärkeä kuitenkin oppia leikin perusrakenne. Aloitus, eteneminen ja lopetus. Selkeä runko, jonka mukaan myös oman toiminnan ohjaus sekä ajattelun ja tekemisen suunnitelmallisuus voivat kehittyä.

Leikki kehittyi kaikilla lyhytkestoisesta leikistä pitkäkestoisemmaksi. Lisäksi lasten yhteinen leikki lisääntyi, vaikka mukana oli jokaisessa tuokiossa rinnakkaisleikkiäkin varsin paljon. Tarkoituksena ei kuitenkaan ollut koko tuokion kestävän yhteisleikin syntyminen, vaan lasten leikkitaitojen kehittyminen samalla kielellisten taitojen kanssa. Kuten aikaisemminkin tuli ilmi, lasten kehitystasojen ja iän mukaan heidän roolileikkinsä oli vasta alkamassa. Leikin alkuvaiheissa tarvitaan paljonkin aikuisen tukea, jotta leikki saadaan käyntiin. Lisäksi nykyään on huolestuttu siitä, että lasten leikkitaidot olisivat huonontuneet, joten tarve leikkimään opettamiselle voisi olla melko suurikin.

Vuorovaikutus lisääntyi jonkin verran lasten kesken, mutta suurin osa vuorovaikutuksesta tapahtui lapsen ja aikuisen välillä. Tämä ei kuitenkaan ollut yllätys lasten iät huomioiden. Lasten keskinäinen vuorovaikutus oli kuitenkin suurelta osin positiivista, ja satunnaiset ristiriidatkin saatiin selvitettyä nopeasti aikuisen avustuksella. Näissä aikuisen antama malli ja johdonmukainen toiminta auttoivat antamaan lapsille keinoja, joilla he voivat itsekin onnistua ratkaisemaan ristiriitoja tulevaisuudessa. Suurin osa ristiriidoista liittyi tavaroiden viemiseen toiselta, jolloin yhteisten sääntöjen muistuttaminen siitä, ettei tavaroita voi ottaa toisen kädestä, auttoi. Oman vuoron odottaminen, tai sen harjoittelu, auttavat lasten vuorovaikutustaitoja kehittymään, mutta myös yhteisleikin onnistumisen kannalta vuoron odottamisen taidot ovat tärkeitä.

Kaikissa havainnointikohteissa kolmannessa tuokiossa kehittyminen ja innostus olivat suurinta. Tämän jälkeen kaikissa havainnointikohteissa se lähti pieneen laskuun. Kolmanteen tuokioon mennessä mukana olivat olleet kaikki lapset ja luulen, että yhteinen rytmi alkoi löytyä. Neljännessä tuokiossa olivat mukana, kuten aiemmin jo ilmi kävi, vain kaksi lasta, joten se toi osaltaan vähentymistä esimerkiksi lasten vuorovaikutukseen, koska vuorovaikutusverkosto pienei. Viidennen tuokion laskua mielestäni selittää osaltaan tuokioiden tauko. Luulen kuitenkin, jos tuokiota olisi vielä jatkettu viidennen tuokion jälkeen, oli kehitys lähtenyt taas nousuun.

Tutkielmani koostui viiden tuokion havainnoinnista, jossa mukana oli siis kolme lasta. Lasten vähäinen määrä voi vaikuttaa tutkielman luotettavuuteen. Lisäksi kyseessä oli vain yksi päivä-koti ja ryhmä, joten suuria valtakunnallisia yleistyksiä niistä ei voi tehdä. Niistä voidaan kuitenkin mielestäni lähteä jatkamaan tai jatkojalostamaan tulevaisuudessa pidempikestoisempia opetusmahdollisuuksia. Pienellä otannalla tulokset olivat positiivisia, joten toivoisin, että suuremmassakin mittakaavassa ne voisivat olla samansuuntaisia. Yksilöllisiä eroja tietenkin löytyy aina, mutta olisikin tärkeää löytää tuokioita suunniteltaessa jokaisen tarpeisiin sopivia painotuksia, jotta kehittymistä voisi tulla.

Tutkimuskysymyksenäni oli siis, kuinka leikki- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisella voidaan tukea monikielisten lasten kielen kehitystä. Tulosteni perusteella niiden avulla voidaan tukea paljonkin. Siihen vaikuttaa kuitenkin lasten osallistuminen suurimpaan osaan tuokioista tai leikkihetkistä, sekä aikuisen valmius nähdä potentiaaliset kehittymismahdollisuudet. Kielen kehittymiseen tarvittavaa vuorovaikutusta ja kielen aktiivista käyttöä tilanteissa tulee huomioida tarkasti. Epämääräisten ilmaisujen kautta lapsi ei pysty ymmärtämään sanojen merkityksiä, eikä puhe kehity oikein. Leikkitaitojen kehittämisen kautta lapsille saadaan selkeämpi ymmärrys leikin rakenteeseen. Vanhemmilla lapsilla esimerkiksi kehittynyt roolileikki on jo melko selkeä juoneltaan, mutta ilman tukemista, se tuskin olisi mahdollista. Leikissä ja vuorovaikutuksessa lapsi pystyy harjoittamaan kieltään syvemmin, ja lapsi pystyy toimimaan muissakin kuin täysin ennakoituissa tilanteissa, niin lapsen nykyarjessa, kuin tulevaisuudessa-kin.

## 12 Pohdinta

Tarkoitukseni oli tukea lasten kielellisiä taitoja leikin kautta, jossa mielestäni onnistuin ainakin osittain. Lasten leikki, kuin myös kielelliset taidot menivät eteenpäin viiden pitämäni tuokion aikana. Olisikin mielenkiintoista millaisia tuloksia voisi saada aikaan pidempiaikaisella toiminnalla. Lasten kehityksen tukemisen kannalta olisi tärkeää, että tuokioita pidettäisiin koko toimintakauden ajan. Tai, että taitojen kehittämisen mahdollisuudet huomattaisiin päivittäin. Varhaiskasvatuksen arjessa on lasten näkökulmasta rajaton määrä mahdollisuuksia oppimiseen ja olisikin kasvattajien tehtävänä huomata esimerkiksi leikkitilanteiden potentiaali opetuksen kannalta.

Lapset olivat minulle siis tuttuja entuudestaan, joten osasin ottaa huomioon heidän yksilölliset tarpeensa melko hyvin. Leikkiteeman valinta oli toimiva, sillä lapsia kiinnosti kotileikki arjessa muutenkin. Haasteita toi kuitenkin leikkitila, joka toimii normaalisti lepopuoneena. Tila on pitkä, jossa kotileikki on tilan toisessa päässä, ja kaappisängyt toisessa. Sängyjen väliin jäävä alue innosti lapsia välillä lähtemään pyörimään tilaan. Sen myötä keskittyminen toimintaan hävisi hetkellisesti. Tuokiot olivat kuitenkin yllättävän pitkiä, joten en kokenut huonoksi

asiaksi sitä, että lapset saivat purkaa intoaan myös muulla tavalla. Hetken hengähdyksen jälkeen keskittyminen kotileikkiin palasi, eikä se vaikeuttanut leikin jatkamista loppuen lopuksi paljoakaan.

Leikin tukemista varten tein kuvakirjasen, jossa käytiin läpi toiminnan avainsanat, jotta lasten olisi helpompi aloittaa leikki. Tuokioideni aikana kirjasen kuvia oli sopiva määrä, jotta leikin perusidea ymmärrettiin. Toiston kautta lapsille syntyy tunne hallinnasta ja turvallisuudesta, jossa uskaltaa lähteä harjoittelemaan ja testaamaan taitojaan. Leikkitaitojen ja leikin kehittyessä kirjaseen voisi kuitenkin lisäillä sivuja, joilla syvennettäisiin ja laajennettaisiin leikkiä. Lisäksi eri leikeistä voisi tehdä omat kirjat, nyt tutkielmaani varten vain kotileikeistä oli omansa. Kirjaseen valitessani kuvia, olin hieman pettynyt, varsinkin perheenjäseniin liittyvistä, kuvista. Ne olivat kovin stereotypisia; isä, äiti ja kaksi lasta. Äidillä ja tyttärellä hame, isällä ja pojalla housut, tytöillä punaista ja pojilla sinistä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on kuitenkin tukea monimuotoisuutta ja monien erilaisten taustojen hyväksymistä. Stereotypisten kuvien myötä kuitenkin pidetään yllä vanhoja rooleja, joita lapsille opetetaan. Siksi tuokioita pitäessäni painotinkin lapsille, että saavat itse päättää omat roolinsa ja ”perheidensä” koostumukset. Näin lapset pystyivät tuomaan mukaan omat näkökulmansa ja leikki pysyi lapsilähtöisenä, mutta pystyin myös tukemaan tuota monimuotoisuutta. Parasta olisi siis jos kirjaseen pystyisi itse tekemään kuvat, mutta piirtämistaitojen puuttessa pienellä muokkaamisella, valmiita kuvia pystyy käyttämään. Kirjanen jäi päiväkodin käyttöön ja toivottavasti se on yhtä hyvin käytössä muillakin lapsilla, kuin pienryhmälläni se oli.

Kuvia olen käyttänyt aiemmin varhaiskasvatuksessa työskennellessäni. Muun muassa päivärytmiä on selkeytetty niillä, sekä niitä on käytetty monikielisten lasten ilmaisun tukemisessa. En kuitenkaan halunnut tehdä opinnäytetyötäni pelkästään kuvien käytöstä lasten kanssa, sillä se on jo melko loppuunkaluttu aihe. Kuvien käyttö kuitenkin osana työskentelyä on toimivaa, ja ne auttoivat tutkielmassani omalta osaltaan lasten kielen ja leikin kehityksessä. Monipuolisten työtapojen avulla työhön saa enemmän syvyyttä ja eri tavoilla on myös omat tavoitteensa. Ei ole olemassa tiettyjä tyylejä, joilla onnistuisi aina, vaan jokaisessa tilanteessa tulee miettiä lasten tarpeet ja niiden myötä toimia.

Opin opinnäytetyötäni tehdessä paljonkin laadullisen tutkimuksen teosta ja varsinkin videoinista havainnoin tukena. Sen käyttäminen lasten kehityksen ja vuorovaikutuksen havainnointiin, mutta myös omaan ammatillisen kehityksen tukena, avaa paljon sellaista, mitä ei arjen muuttuvissa tilanteissa ehdi huomaamaan. Videointi voi aluksi tuntua hieman kiusalliselta, ja varsinkin oman toiminnan havainnointi voi tuottaa myötähäpeää, mutta nopeasti siitä pääsee yli. Kameran läsnäolon tiedostaa vain hetkittäin, joten mitä enemmän videointia käyttää, sitä helpommaksi kameran unohtaminenkin käy.

Jälkikäteen mietittynä tekisin muutaman asian toisin, kuin opinnäytetyötäni tehdessä tein. Pitäisin tuokioita enemmän, jotta pystyisin syvemmin kehittämään lasten kielellistä osaamista ja leikkitaitoja. Lisäksi tuokiot olisivat oikeasti viikoittain, jotta niiden väliin ei jäisi taukoja, jotka vaikuttavat lasten keskinäiseen yhteistyöhön. Tietenkään aina tuokioita ei ole mahdollista pitää järjestelmällisesti joka viikko, sillä tilanteet päiväkodissa voivat muuttua nopeastikin. Lapsia voi sairastua, olla vapaapäivillä tai lomalla. Lisäksi juhlat tai pyhät vaikuttavat siihen, kuinka päiväkotia on auki tai kuinka lapsia paikalla on. Nyt viimeisen kahden tuokion välissä oli joulukuu, jonka takia lapset viettivät lomaa. Mutta pidemmällä ajanjaksolla pidettyihin tuokioihin yksittäiset muutokset eivät vaikuttaisi niin paljoa.

Mietin myös, että ryhmäjako olisi hyvä olla selkeämmin valmiina. Ryhmiä voisi pitää esimerkiksi kahdessa pienryhmässä, joissa mukana voisi olla enemmän myös tukilapsia, joilla kielien kehitys tai leikkitaidot ovat kehittyneemmät kuin havainnoitavilla lapsilla on. Kuvakirjailija voisi olla valmiina jo ensimmäisellä kerralla, jotta kuvien läpikäynti helpottuisi. Toisaalta en kuitenkaan kokenut ensimmäisen kerran erillisten kuvien tutkimista huononakaan asiana, sillä kuvat pysyivät hyvin järjestyksessä, ja lapset pystyivät keskittymään kuviin ilman odotusta seuraavista. Valmiin kirjailijan haasteena on se, että lapset haluavat käänellä sivuja ennen kuin tietty asia on tutkittu loppuun.

Tulevaisuudessa minua kiinnostaisi jatkaa opinnäytetyössäni käyttämää toimintaa ja saadaan sillä ryhmän yhteisöllisyyttä vahvemmaksi. Kielitaitojen kehittyessä lapset pystyisivät ottamaan toisiinsa enemmän ja enemmän kontaktia, ja leikit voisivat selventyä tai laajentua hyvinkin pitkäaikaisiksi. Leikkirakennelmat, joita lapset voisivat ja haluaisivat jatkaa monen päivän ajan, olisivat jo erittäin onnistuneen leikin merkki. Pitkäaikaisen leikin avulla lapset uskaltaisivat myös kokeilla ja harjoittaa enemmän niin kielellisiä, kuin vuorovaikutus- ja leikkitaitojaan. Tuon pitkäaikaisemman toiminnan kautta syntyvän luottamuksen myötä lapsille syntyy turvallisuuden tunne, jossa voivat heittäytyä mukaan täysin omina itsenään.

## Lähteet

### Painetut

Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 194-213.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Aro, T. 2014. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20-41.

Aro, T. & Siiskonen, T. 2014. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 188-200.

Dockett, S. 2011. The challenge of play for early childhood educators. Teoksessa Rogers, S. (toim.) Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, context and cultures. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 32-47.

Eklund, K. & Heinonen, J. 2014. Lapsen itsesäätelytuen tukeminen arjessa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216- 235.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4.painos. Tampere: Vastapaino.

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Vantaa: Pedatieto Oy.

Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.

Heister Trygg, B. 2010. Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opikie.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2012. Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 67-76.

Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149-165.

Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. 2014. Kieli ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 201-225.

Kronqvist, E-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-30.

Kunnari, S. & Paavola, L. 2012. Vuorovaikutus äänteellisen kehityksen perustana. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus, 57-64.

Laakso, M-L. 2014a. Esikiellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 22-50.

Laakso, M-L. 2014b. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 60-79.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus - kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Kehitysvammaliitto.

Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. 2014. Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 236-264.

Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielelliset haasteet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-71.

Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2014. Leikki. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 226-246.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Määttä, S. & Aro, T. 2014. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 42-59.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Poikkeus, A-M. 2014. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-104.

Siren-Tiusanen, H. 2004. Leikki ja oppiminen. Teoksessa Leikin aika. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto ry, 14-16.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973

Vygotsky, L. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

## Sähköiset

Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M-T., Tuunainen, P. & Viherä-Toivonen, A. 2008. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5- vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Oppaita ja työkirjoja 2008:3. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Viitattu 5.2.2018.



[http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi\\_pedagoginen\\_tuki\\_varhaiskasvatuksessa\\_2008.pdf](http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi_pedagoginen_tuki_varhaiskasvatuksessa_2008.pdf)

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas THL:13, 86-101. Viitattu 9.10.2017. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas THL:13, 70-75. Viitattu 9.10.2017. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 16.2.2018. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

KILI - kieli ja liikunta 2017. ELLI Early Learning. Viitattu 15.2.2017. [http://www.earlylearning.fi/product\\_details.php/kili-kieli-ja-liikunta](http://www.earlylearning.fi/product_details.php/kili-kieli-ja-liikunta)

Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristössä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas THL:13, 42-53. Viitattu 16.10.2017. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>

Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi - haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa Latomaa, S. (toim.) Oma kieli kullakin kallis - Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus, 26-35. Viitattu 7.11.2017. [http://www.studieguiden.fi/download/46930\\_OPH\\_oma\\_kieli\\_03092007\\_www\\_lock.pdf#page=26](http://www.studieguiden.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_03092007_www_lock.pdf#page=26)

Kurhila, S. 2017. Miten tuemme lapsen monikielisyyttä. Opetushallitus. Viitattu 7.11.2017. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime104.aspx](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime104.aspx)

KUTTU - Kuvien tuettu leikki 2017. ELLI Early Learning. Viitattu 14.11.2017. [http://www.earlylearning.fi/product\\_details.php/kuttu-kuvien-tuettu-leikki](http://www.earlylearning.fi/product_details.php/kuttu-kuvien-tuettu-leikki)

Ludke, K.M. & Weinmann, H. (toim.) 2012. European Music Portfolio: A Creative Way into Languages - Teacher's Handbook. Comenius Lifelong Learning Project. Viitattu 16.2.2018. [http://emportfolio.eu/emp/images/stories/materials/EMP\\_Teachers\\_Handbook\\_Final\\_2012.pdf](http://emportfolio.eu/emp/images/stories/materials/EMP_Teachers_Handbook_Final_2012.pdf)

Marjanen, K. 2012. EMP Opettajan opas. Viitattu 7.3.2018, <http://emportfolio.eu/emp/images/stories/materials/deliverables/finnish/OpettajanOpas.pdf>

Mård-Miettinen, K., Sallinen, J. & Toomar, J. 2013. Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa. Kieliverkosto. Viitattu 7.11.2017. [http://www.kieliverkosto.fi/docs/Monikielisyyden\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa\\_130413.pdf](http://www.kieliverkosto.fi/docs/Monikielisyyden_tukeminen_varhaiskasvatuksessa_130413.pdf)

Mård-Miettinen, K. & Vaarala, H. 2016. Lapset, vanhemmat ja kasvattajat monikielisyyden pyryssä. Viitattu 7.11.2017. <http://www.kieliverkosto.fi/article/lapset-vanhemmat-ja-kasvattajat-monikielisyyden-pyryssa/>

Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa Latomaa, S. (toim.) Oma kieli kullakin kallis - Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus, 14-15. Viitattu 16.2.2018. [http://www.studieguiden.fi/download/46930\\_OPH\\_oma\\_kieli\\_03092007\\_www\\_lock.pdf#page=26](http://www.studieguiden.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_03092007_www_lock.pdf#page=26)

Papunetin kuvatyökalu 2017. Viitattu 21.11.2017. <http://papunet.net/kuvatyokalu/fi>

Ruokonen, I. 2011. Musiikin monet kielet. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas THL:13,62-69. Viitattu 16.2.2018. . <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. Laadullisen tutkimuksen elementit. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Viitattu 9.1.2018 [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2_2.html)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. Osallistuva havainnointi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Viitattu 9.1.2018 [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_4\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4_2.html)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006c. Tutkimussuunnitelma. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Viitattu 9.1.2018. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_4.html)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006d. Videotallenteet. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Viitattu 9.1.2018. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_4\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4_3.html)

Selkokieli 2015. THL. Viitattu 8.2.2018. <https://www.thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/itsenaisen-elaman-tuki/selkokieli>

Study on the contribution of multilingualism to creativity 2009. Public services contract EACEA/2007/3995/2. Euroopan komissio. Viitattu 30.1.2018. [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_on\\_the\\_contribution\\_of\\_multilingualism\\_to\\_creativity/compendium\\_part\\_1\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. Viitattu 13.10.2017. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Vienola, V. 2004. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Viitattu 18.2.2018. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>

Vuorovaikutustaitoja voi oppia 2017. Suomen Mielenterveysseura. Viitattu 6.11.2017. <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/ihmissuhteet/vuorovaikutustaitoja-voi-oppia>

Whitehead, M. 2009. Supporting Language and Literacy Development in the Early Years. Maidenhead: Open University Press. Viitattu 19.2.2018. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/Laurea/reader.action?docID=480637&ppg=33>

Julkaisemattomat

Marjanen, K. 2002. Musiikkileikkikoulun tavoitteet. Opetusmoniste.

## Kuviot

Kuvio 1: Kotileikki- kirjanen .....	28
Kuvio 2: Kotileikin rooliesimerkkejä .....	28
Kuvio 3: Ruuan valmistukseen ja syömiseen liittyvää sanastoa.....	29
Kuvio 4: Itsestä huolehtimiseen liittyvää sanastoa .....	29
Kuvio 5: Kauppa- ja ruokatavaroita. Viimeisellä sivulla leikin lopettamista varten siivoamiseen liittyvät kuvat .....	30
Kuvio 6 Lasten sanallisen ilmaisun kehitys .....	37
Kuvio 7 Aikuisen sanoittaminen tuokioittain .....	38
Kuvio 8 Lasten leikkialoitteet tuokioittain .....	39
Kuvio 9 Lasten aloitteet eleillä .....	40
Kuvio 10 Lasten aloitteet sanallisesti .....	41

## Liitteet

Liite 1 Vanhempien suostumus- lomake .....	53
Liite 2 Tuokiosuunnitelma 1 .....	54
Liite 3 Tuokiosuunnitelma 2 .....	55
Liite 4 Tuokiosuunnitelma 3 .....	56
Liite 5 Tuokiosuunnitelma 4 .....	57
Liite 6 Tuokiosuunnitelma 5 .....	58
Liite 7 Havainnointilomake sivu 1 .....	59
Liite 8 Havainnointilomake sivu 2 .....	60
Liite 9 Havainnointilomake sivu 3 .....	61

Liite 1 Vanhempien suostumus- lomake



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

*Yhdessä enemmän*  
*Together we are stronger*

Opinnäytetyö / Thesis

Vuorovaikutus- ja leikkitaitojen vahvistaminen monikielisten lasten kielen kehityksen tukena / Strengthening the interpersonal and play skills as a way to support the development of linguistic skills of multilingual children

Suomeksi:

Annan luvan, että lapseni \_\_\_\_\_ saa osallistua Laurean sosionomiopiskelijan Hanna Pietilän tutkielman aineistonkeruuseen. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, kuinka vuorovaikutus- ja leikkitaitojen vahvistamisella voidaan tukea monikielisten lasten kielellistä kehitystä. Tutkimukseen kuuluu ohjattua leikkiä ja tuokioita, joita havainnoidaan videoinnin ja lomakkeen avulla. Videoinnin ja lomakkeen avulla analysoidaan prosessin aikana tapahtuneita muutoksia. Videomateriaali on suljetussa käytössä, eikä sitä tule käyttämään tai näkemään kukaan muu kuin tutkimuksen tekijä. Lapsista ei käytetä mitään henkilökohtaisia tietoja opinnäytetyön raportissa, eivätkä he ole tunnistettavissa. Tämä suostumuslomake tullaan liittämään tutkimusluvan liitteeksi, ja sen näkee Hyvinkään varhaiskasvatuksen johtaja sekä tutkimusluvan valmistelija.

Lisätietoja:

Hanna Pietilä: [hanna.m.pietila@student.laurea.fi](mailto:hanna.m.pietila@student.laurea.fi)

Opinnäytetyön ohjaaja Kaarina Marjanen: [kaarina.marjanen@laurea.fi](mailto:kaarina.marjanen@laurea.fi)

In english:

I allow that my child \_\_\_\_\_ can participate in Laurea's Social Services student Hanna Pietilä's data collection for a study. The purpose of the study is to discover how we can support the development of language of multilingual children through strengthening interpersonal and play skills. In the study there will be guided play and activities that are observed through video and follow-up form. The videos and follow-up forms will help to analyze the changes during the process. The video material is in a sealed use and it's only going to be seen and used by the student researcher. There will be no personal information used in the written thesis and the children cannot be recognized. This approval form will be attached in the research permit and it will be viewed by the director of Hyvinkää's Early Childhood Education and the draftsman of the research permit.

For more information:

Hanna Pietilä: [hanna.m.pietila@student.laurea.fi](mailto:hanna.m.pietila@student.laurea.fi)

The supervisor of the thesis Kaarina Marjanen: [kaarina.marjanen@laurea.fi](mailto:kaarina.marjanen@laurea.fi)

Aika ja paikka / Date and place

Allekirjoitus/ Signature

Allekirjoitus/ Signature

## Liite 2 Tuokiosuunnitelma 1

TUNTISUUNNITELMAPOHJA  
Kaarina Marjanen**Teema: Kotileikki, ensimmäinen kerta**

**Tavoitteet:** tutustuttaa lapset kotileikin rakenteeseen, toimintaan, tavaroihin; kuvien käytön aloittaminen; leikkiryhmän aloitus

**Sosioemotionaalinen:** vuorovaikutussuhteiden luominen lasten kesken

**Psykomotorinen:** lelujen ja tavaroiden käsittely

**Kognitiivinen:** perussanaston selventäminen, leikin periaatteeseen tutustuminen

**Esteettinen:** lopussa leikin siivoaminen → omien jälkien korjaus ja arjen siivoustaidot (kuvien, sanallisesti, esimerkillä ohjeistettuna)

**Omat pedagogiset tavoitteet:** lasten aloitteiden huomiointi, sanoittaminen, selkeä ohjeistaminen alkuun → leikin aloittamiseen ja kulkuun liittyen, positiivisen palautteen antaminen, lasten keskinäisen vuorovaikutuksen parantaminen, lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oma esimerkki toiminnasta, selkeän rakenteen luominen tuokioihin

Sisällöt ja aktiviteetit:	Materiaalit ja tarvikkeet
<ul style="list-style-type: none"> <li>- aluksi tavaroiden hakeminen lasten kanssa; ohjeistus millaisia tavaroita haetaan</li> <li>- leikkutilassa lapset istumaan puolikaareen aikuisen luokse → niin, että kaikki näkevät kuvat</li> <li>- kotileikki-käsitteen avaaminen kuvien avulla → yksitellen (aihepiireittäin; roolit, ruoka jne, vaatteet, siivous); lapset saavat kertoa mitä ne ovat. aikuisen oma toisto ja auttaminen!</li> <li>- kuvien jälkeen/samanaikaisesti lelujen läpikäynti; konkretisoidaan sanoille merkitykset, keskustelua!</li> <li>- roolien valinta ja leikin aloitus</li> <li>- leikkimistä lapsilähtöisesti, aikuisen sanoittaessa ja tukiessa leikin kulkua, vuorovaikutusta</li> <li>- kun näyttää, että leikki ei mene eteenpäin (n. 30min), loppusiivous kuvien avulla (koti siistiksi)</li> <li>- lopuksi lapsien kerääntyminen istumaan yhteen ja vielä kertaus kuvilla, mitä tehtiin. (→ lapsilla jatkuu tämän jälkeen normaalin päivärytmin mukainen toiminta, eli ulkoilu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvat/kuvakirjanen</li> <li>- lelut ja astiat jne, mitä kotileikissä tarvitaan</li> <li>- leikkikeittiö</li> <li>- nuket</li> </ul>



Liite 3 Tuokiosuunnitelma 2

TUNTISUUNNITELMAPOHJA  
Kaarina Marjanen



**Teema: Kotileikki, toinen kerta**

**Tavoitteet:** kotileikin rakenteen muistaminen, vuorovaikutuksen parantaminen, sanallisen kontaktin lisääminen lasten kesken, sanaston laajentaminen/merkitysten syventäminen, kuvakirjasen tulo osaksi arkea/leikkiä, ryhmäytymisen tukeminen

**Sosioemotionaalinen:** vuorovaikutussuhteiden kehittäminen, yhteisen leikin alkuun saaminen (perusta yhteisleikille)

**Psykomotorinen:** tavaroiden käsittely

**Kognitiivinen:** kielellisen osaamisen syventäminen, leikin rakenteen ymmärtäminen

**Esteettinen:** lopussa leikin siivoaminen → omien jälkien korjaus ja arjen siivoustaidot (kuvin, sanallisesti ja esimerkillä ohjeistettuna)

**Omat pedagogiset tavoitteet:** lasten aloitteiden huomiointi, sanoittaminen ja merkitysten antaminen, omalla esimerkillä opettaminen, leikin syventäminen, positiivisen palautteen antaminen/ ei-sanon käytön kiertäminen, lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen

Sisällöt ja aktiviteetit:	Materiaalit ja tarvikkeet
<ul style="list-style-type: none"> <li>- lapset kerääntyvät aikuisen luokse → tutkitaan kuvakirjasesta mitä olemme tekemässä, muistuttaminen</li> <li>- roolien valinta ja leikin aloittaminen (mahdollisesti keskustelua leikin toiminnoista)</li> <li>- leikkimistä, samaan aikaan aikuisen omaa mallittamista ja sanoittamista, lapsilähtöisesti! yhteisleikkiin tukemista (, keskustelua)</li> <li>- loppusiivous, kun leikki on saatu valmiiksi (n. 30min)</li> <li>- lasten kokoaminen lattialle istumaan ja kuvakirjasesta käydään läpi, mitä tehtiin. sen jälkeen lasten normaali päivärytmin mukainen toiminta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvakirjanen</li> <li>- leikkikeittiö</li> <li>- astiat ja muut kotileikin tarvikkeet</li> <li>- nuket</li> </ul>

Liite 4 Tuokiosuunnitelma 3



TUNTISUUNNITELMAPOHJA  
Kaarina Marjanen

**Teema: Kotileikki, kolmas kerta**

<b>Tavoitteet:</b> leikkiympäristön muokkaaminen, sanaston laajentaminen, leikin syventäminen edelleen, vuorovaikutuksen tukeminen ja yhteisleikkiin kannustaminen, sanallisen ilmaisun tukeminen, kuvakirjasen leikin tukeminen, ryhmäytymisen tukeminen
<b>Sosioemotionaalinen:</b> lasten sanallisen vuorovaikutuksen tukeminen, leikin syventäminen,
<b>Psykomotorinen:</b> tavaroiden käsittely, uusien tavaroiden hakeminen → liikkuminen käytävillä
<b>Kognitiivinen:</b> kielellisen osaamisen syventäminen, sanaston laajentaminen ja merkitysten ymmärtäminen
<b>Esteettinen:</b> lopussa siivoaminen (arjen taidot) kuvin, sanallisesti ja esimerkillä ohjeistettuna (sanallista painottaen jo)
<b>Omat pedagogiset tavoitteet:</b> leikkiympäristön muokkaaminen innostavammaksi, lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi, sanoittamisen syventäminen, kannustaminen (sanalliseen) vuorovaikutukseen ja yhteiseen leikkiin, omalla esimerkillä opettaminen

Sisällöt ja aktiviteetit:	Materiaalit ja tarvikkeet
<ul style="list-style-type: none"> <li>- aluksi leikkiryhmän kokoaminen, kertominen mitä tehdään: varastoon yhdessä meneminen ja sieltä uusien tavaroiden tuominen ryhmän tiloihin ja leikkiin</li> <li>- varastosata paluun jälkeen leikkitalaan meno ja istuutuminen lattialle → kuvakirjan tutkimisella aloittaminen (muistellaan mitä leikitään)</li> <li>- keskustelua ja roolien valinta, leikin aloittaminen</li> <li>- leikkimistä lapsilähtöisesti, aikuisen oma malli + sanoittaminen koko tuokion ajan, yhteisen leikin tukeminen</li> <li>- kun leikki on valmis (n. 30min), loppusiivous</li> <li>- lasten kokoaminen lattialle istumaan ja kuvakirjasen avulla toiminnan läpikäynti.</li> <li>- (lasten normaalin päivärytmin mukainen toiminta alkaa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvakirjanen</li> <li>- leikkikeittiö</li> <li>- astiat ja muut kotileikkiin tarvittavat tavarat</li> <li>- nuket</li> <li>- varastosta uudet tavarat</li> </ul>



## Liite 5 Tuokiosuunnitelma 4

## TUNTISUUNNITELMAPOHJA

Kaarina Marjanen

**Teema: Kotileikki, neljäs kerta**

<b>Tavoitteet:</b> leikin syventäminen ja enemmän yhteisleikkiin tukeminen, vuorovaikutuksen sanallinen tukeminen, leikin rakenteen selkeyttäminen, kuvakirjasen oleminen mukana jo osana leikkiä, lasten sanallisen ilmaisun lisääntyminen, ryhmäytymisen tukeminen
<b>Sosioemotionaalinen:</b> lasten sanallisen vuorovaikutuksen tukeminen, leikin syventäminen ja laajentaminen, vuorovaikutuksen tukeminen ja yhteisen leikin aikaansaaminen
<b>Psykomotorinen:</b> tavaroiden käsittely
<b>Kognitiivinen:</b> kielellisten taitojen syventäminen, yhteiseen leikkiin tarvittavien vuorovaikutustaitojen syventäminen
<b>Esteettinen:</b> lopussa siivoaminen (arjen taidot) kuvin/sanallisesti ohjeistettuna (sanallista painottaen)
<b>Omat pedagogiset tavoitteet:</b> lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi, sanoitus ja mallittaminen → syventäminen, lasten aloitteiden huomioiminen, kannustaminen yhteiseen leikkiin, positiivisen palautteen antaminen

Sisällöt ja aktiviteetit:	Materiaalit ja tarvikkeet
<ul style="list-style-type: none"> <li>- leikkiryhmän kokoaminen leikkitilaan istumaan ja tuokion aloittaminen kuvakirjasella</li> <li>- roolien valinta ja keskustelua, leikin aloittaminen</li> <li>- leikkimistä lapsilähtöisesti, aikuisen oma malli ja sanoittaminen koko tuokion ajan, yhteiseen leikkiin kannustaminen</li> <li>- kun leikki on valmis loppumaan (n. 30min), loppusiivous</li> <li>- lasten kokoaminen lattialle istumaan ja kuvakirjasen kanssa yhdessä käydään läpi, mitä tehtiin</li> <li>- (lasten normaalin päivärytmin mukainen toiminta alkaa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvakirjanen</li> <li>- leikkikeittiö</li> <li>- astiat ja muut nuket</li> </ul>

Liite 6 Tuokiosuunnitelma 5

TUNTISUUNNITELMAPOHJA  
Kaarina Marjanen



**Teema: Kotileikki, viides kerta (viimeinen)**

<b>Tavoitteet:</b> lasten sanallisen vuorovaikutuksen lisääminen, itsenäisesti yhteiseen leikkiin hakeutuminen, kannustaminen yhteisleikkiin, sanaston laajentuminen ja syventyminen, kuvakirjasen vakiintuminen osaksi leikkiä/arkea
<b>Sosioemotionaalinen:</b> lasten sanallisen vuorovaikutuksen tukeminen ja kannustus sanalliseen ilmaisuun, yhteisen leikin onnistuminen, leikin laajentaminen, ryhmäytyminen
<b>Psykomotorinen:</b> tavaroiden käsittely
<b>Kognitiivinen:</b> kielellisten taitojen syventäminen, leikin rakenteen käsittäminen jo selkeästi, yhteiseen leikkiin tarvittavien taitojen osaaminen, sanallinen ilmaisu!
<b>Esteettinen:</b> lopussa siivoaminen (arjen taidot) sanallisesti, kuvin ja esimerkillä ohjaamalla
<b>Omat pedagogiset tavoitteet:</b> lasten yksilöllisten tarpeiden ja aloitteiden huomiointi; yhteisleikkiin kannustaminen ja tukeminen; leikin laajentaminen; kielellisten osaamisten syventäminen; vuorovaikutuksen tukeminen niin, että lapset pystyisivät itsenäisemmin toimimaan yhdessä; positiivisen palautteen antaminen; tuokioiden lopetus (viimeinen kerta)

Sisällöt ja aktiviteetit:	Materiaalit ja tarvikkeet
<ul style="list-style-type: none"> <li>- leikkiryhmän kokoaminen leikkitilaan istumaan ja tuokion aloittaminen kuvakirjasen tutkimisella; kertominen, että viimeistä kertaa leikitään yhdessä ainakin tätä</li> <li>- keskustelua ja roolien valinta, leikin aloittaminen</li> <li>- leikkimistä lapsilähtöisesti, aikuisen malli ja sanoittaminen edelleen koko tuokion ajan → kannustetaan kuitenkin lasten keskinäisempään leikkiin</li> <li>- kun leikki on valmis loppumaan (n. 30min), loppusiivouksen aika</li> <li>- lasten kokoaminen lattialle istumaan ja kuvakirjasen kanssa käydään yhdessä läpi mitä tällä kertaa tehtiin, mutta myös muistella mitä aikaisemmin ollaan tehty tuokiossa</li> <li>- (mahdollisesti lasten mielipiteet tuokioista)</li> <li>- lasten normaalin päivärytmin mukainen toiminta jatkuu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvakirjanen</li> <li>- leikkikeittiö</li> <li>- astiat ja muut</li> <li>- nuket</li> </ul>

Liite 7 Havainnointilomake sivu 1

Havainnointi

	Lapsi A	Lapsi B	Lapsi C
Mitä kieltä käyttää eniten leikkiessä? (äidinkieli vai suomi)			
- sekoittuvatko			
- toistaako perässä (merkitysten ymmärtäminen)			
- nimeääkö itse sanoja/toimintaa			
- sanat vai lauseet			
Vastaako - äidinkielellä			
- suomeksi			
Ilmaiseeko - eleillä ja yksinkertaisilla sanoilla			
- sanoilla			
Ymmärtääkö yksinkertaisia ohjeita			
- tarvitsee apua ymmärtämiseen (sanallinen/kuva)			

Liite 8 Havainnointilomake sivu 2

Osallistuuko			
- kuvakirjasen tutkimiseen			
- oma kiinnostus kirjaan ja sen ohjeisiin → oma ohjaus			
- leikkiin tai toimintaan			
Tekeekö aloitteita			
- eleillä/ toiminnalla			
- sanallisesti			
- kavereihin (kerrat)			
- aikuiseen			
- positiivista kontaktia			
- negatiivista kontaktia			
Leikkii			
- yksin			
- kavereiden kanssa			
- aikuisen kanssa			

Liite 9 Havainnointilomake sivu 3

- lyhytkestoista			
- pitkäkestoista			
Oma toimintani			
- sanoittamisen määrä			
- aloitteiden ja oppimistilanteiden huomioiminen			
- toimintaan osallistuminen omalla esimerkillä			